

**TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO**

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE  
EM PIAGET E VIGOTSKI**

**ASSIS**

**2017**

**TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO**

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE  
EM PIAGET E VIGOTSKI**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia. (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

Bolsista: CAPES

**ASSIS**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

C672d Coelho, Talitha Priscila Cabral  
O Desenvolvimento da criatividade em Piaget e Vigotski  
/ Talitha Priscila Cabral Coelho. Assis, 2017.  
98 f.

Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis.  
Orientador: Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

1. Criatividade. 2. Originalidade. 3. Idade (Psicologia). 4.  
Piaget, Jean 1896-1980. 5. Vigotsky, L.S. (Lev Semenovich)  
1896-1934. I. Título.

CDD 153.35

TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO

O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM PIAGET E VIGOTSKI

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA. (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Data da Aprovação: 23/11/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

PRESIDENTE: PROF. DR. Mário Sérgio Vasconcelos - UNESP/ASSIS

MEMBROS: PROF. DR. Leonardo Lemos de Souza - UNESP/ASSIS

PROF. DR. Álvaro Marcel Palomo Alves - UEM/MARINGÁ

PROFA. DRA. Silvana Calvo Tuleski - UEM/MARINGÁ

PROFA. DRA. Flavia Cristina Oliveira Murbach de Barros - FIO/OURINHOS

Dedico às mulheres e homens de coragem que se organizam e lutam pela emancipação humana, especialmente aos trabalhadores da educação do Paraná, que foram covarde e violentamente cercados e atacados pela polícia a mando do governador no dia 29 de abril de 2015.

## AGRADECIMENTO

O processo de elaboração desse trabalho superou positivamente minhas expectativas de contar com a generosidade e cooperação das pessoas. Por isso sou profundamente grata a todos que participaram desse momento. Em especial, agradeço:

Ao professor Mário Sérgio Vasconcelos, meu orientador, pela liberdade desafiadora que me proporcionou; pelos encontros sempre marcados pela acolhida serena e alegre; e especialmente pelas instruções claras, objetivas e frequentemente poéticas.

Aos meus pais, Glória e Agenor, irmãos (Luciano, Amanda e Fernanda) e cunhados (Karine, Fábio e Jorge) pelo apoio amoroso, vigilante e contundente. Aos meus queridos sobrinhos Lucas, Laís, Bruno e Clara pelas melhores horas de carinho, alegria e revigoramento.

Aos professores Achilles Delari Junior, Sonia Shima, Silvana Tuleski, Lígia Klein, Álvaro Palomo, Leonardo Lemos, Flávia Murbach e João Batista que auxiliaram com admirável competência a delimitação da pesquisa, banca de qualificação e defesa.

Aos colegas estudantes da graduação de Assis que cursaram a disciplina que ministrei em 2015, especialmente Natália, Carol e Rita, pela disposição para um diálogo crítico que contribuiu para a reformulação da pesquisa.

À Socorro, Fabíola, Cris, Seu Tito e Dona Clézia que generosamente me hospedaram em Assis.

À Ana Elisa e Rebecca pela qualidade e paciência com que traduziram meus resumos (sempre nos “45 do segundo tempo”).

Ao companheirismo espirituoso e leve dos amigos Genivaldo, Rhayane, Silvia, Carol, Malu, Cláudia, Javier, Caio, Tainá, Ludmilla, Zaira, Bruno, Kleber, Juliana, Marinella, Paty e Mariana, que se expressou nas mais diversas maneiras. Desde revisões gramaticais, longuíssimas conversas, chás e outras tantas receitas (mais que alternativas) para acalmar as crises de ansiedade periclitantes, até a companhia relaxante nas rodas de samba, cachoeiras, bebedeiras e carteados.

Ao Gabriel, pelo apoio paciente em momentos difíceis do trabalho.

Aos demais professores e funcionários da pós-graduação que foram sempre ágeis, pacientes e amistosos com minhas demandas.

E à CAPES, pelos quatro anos de financiamento, sem os quais a minha passagem pela Unesp de Assis não teria sido possível.

*Invisíveis*

*Há dois mil e quinhentos anos, no alvorecer de um dia de como hoje Sócrates passeava com  
Glauco, irmão de Platão, nos arredores do Pireus.  
Glauco então contou a história de um pastor do reino da Lídia, que certa vez encontrou um  
anel, colocou-o no dedo e num instante percebeu que ninguém o via. Aquele anel mágico o  
tornava invisível aos olhos dos outros.*

*Sócrates e Glauco filosofaram longamente sobre as derivações éticas dessa história. Mas  
nenhum dos dois se perguntou por que as mulheres e os escravos eram invisíveis na Grécia,  
embora não usassem anéis mágicos.*

*(Os filhos dos dias, E. Galeano)*

COELHO, Talitha Priscila Cabral. **O desenvolvimento da criatividade em Piaget e Vigotski**. 2017. 94 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017.

## RESUMO

A presente pesquisa explora o tema da criatividade ao longo da trajetória intelectual de Piaget e Vigotski. Trata-se de um estudo teórico no qual foi utilizada a análise comparativa como procedimento metodológico. A evolução do problema da criatividade ao longo de suas obras e a síntese conceitual extraída das formulações permite a defesa de três argumentos fundamentais: a) a ocorrência de autocrítica que os levou a uma reformulação em suas teorias, com repercussão para o tema da criatividade; b) a concordância sobre a criação como um problema das idades psicológicas; e c) a discordância quanto ao papel da linguagem para a originalidade criativa. A reformulação teórica feita por Piaget se deu logo no início de sua carreira e consistiu no rebaixamento da importância da linguagem para a origem da atividade intelectual e criativa. Desde então, o acontecimento psicológico que explica a originalidade deixa de contar com a participação direta e decisiva de algo externo ao próprio mecanismo de adaptação da vida. Embora em seus últimos trabalhos reconheça as iniciativas engenhosas conquistadas pelo pensamento lógico-formal na idade da adolescência, Piaget entende que o processo funcional e biopsíquico de equilíbrio, alimentado pelas ações do sujeito, possui maior força explicativa para a compreensão da originalidade, que é a principal característica da criação. Já a autocrítica realizada por Vigotski o levou a explicar a criação, em seus últimos trabalhos, no interior da dinâmica psicológica das idades, defendendo a ideia de que a imaginação criativa é uma neoformação, um produto de saltos qualitativos do desenvolvimento que é impulsionado e orientado pela situação social. Segundo essa abordagem, a adolescência é a idade psicológica em que ocorre a integração de forma consciente dos interesses, do desenvolvimento intelectual e da fantasia. Para Vigotski, apenas com essa conexão se inaugura a autêntica originalidade criativa.

Palavras-chave: Criatividade. Originalidade. Idades psicológicas. Piaget. Vigotski.

COELHO, Talitha Priscila Cabral. **The development of creativity in Piaget and Vygotsky.** 2017. 94 f. Thesis (Doctorate in Psychology) – Faculty of Sciences and Letters, State University Paulista, Assis, 2017.

### **ABSTRACT**

This research explores the theme of creativity along the intellectual trajectory of Piaget and Vygotsky. It is a theoretical study in which the comparative analysis was used as a methodological procedure. The evolution of the problem of creativity throughout his works and the conceptual synthesis extracted from the formulations allows the defense of three fundamental arguments: a) the occurrence of self-criticism that led to a reformulation in his theories, with repercussion for the theme of creativity; b) concordance on creation as a problem of psychological ages and c) discordance on the role of language for creative originality. The theoretical reformulation made by Piaget occurred early in his career and consisted in lowering the importance of language to the origin of intellectual and creative activity. Since then, the psychological event that explains the originality no longer counts on the directive and decisive participation of something external to the own mechanism of adaptation of life. Although in his later works he acknowledges the ingenious initiatives achieved by formal-logical thinking in his teenage years, Piaget understands that the functional and biopsychic process of equilibration, fueled by the actions of the subject, has greater explanatory power for the understanding of originality, which is the main characteristic of creation. Vygotsky's self-criticism led him to explain the creation in his last works within the psychological dynamics of the ages, defending the idea that the creative imagination is a neoformation, a product of developmental leaps that is driven and driven by the situation social. According to this approach, adolescence is the psychological age at which conscious integration of interests, intellectual development and fantasy takes place. For Vygotsky, it is only with this connection that authentic creative originality is inaugurated.

Keywords: Creativity; Originality; Psychological ages; Piaget; Vygotsky.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>1.1</b>	<b>Motivação e justificativa</b> .....	07
<b>1.2</b>	<b>Estudos que antecederam e guiaram essa nova trajetória</b> .....	08
<b>1.3</b>	<b>A tese e seus argumentos fundamentais</b> .....	13
<b>2</b>	<b>EVOLUÇÃO INTELLECTUAL E REFORMULAÇÃO DA IDEIA DE CRIATIVIDADE EM PIAGET</b> .....	15
<b>2.1</b>	<b>Primeiras reflexões: ação e inteligência como criação</b> .....	16
<b>2.2</b>	<b>O nascimento biológico da estruturação da realidade e sua continuidade no processo criativo</b> .....	18
<b>2.3</b>	<b>Os atos de criatividade intelectual como processos de abstração reflexiva</b> .....	24
<b>2.4</b>	<b>Últimas proposições: “o possível cognitivo como invenção e criação”</b> .....	27
<b>3</b>	<b>EVOLUÇÃO INTELLECTUAL E REFORMULAÇÃO DA IDEIA DE CRIATIVIDADE EM VIGOTSKI</b> .....	31
<b>3.1</b>	<b>Primeiras reflexões: arte e criação</b> .....	31
<b>3.2</b>	<b>Psicologia na Modernidade, o realismo da atividade criadora e a educação revolucionária</b> .....	37
<b>3.3</b>	<b>O ser social, o caráter instrumental do signo e a atividade criativa</b> .....	46
<b>3.4</b>	<b>Últimas proposições: os interesses como força e o conceito como direção do desenvolvimento da criatividade</b> .....	50
<b>4</b>	<b>ANÁLISE CRÍTICO-COMPARATIVA DO PROBLEMA DA CRIATIVIDADE EM PIAGET E VIGOTSKI</b> .....	60
<b>4.1</b>	<b>Em busca de uma definição conceitual</b> .....	60
<b>4.1.1</b>	<b>O que é criatividade para Piaget?</b> .....	60
<b>4.1.2</b>	<b>O que é a criatividade para Vigotski?</b> .....	64
<b>4.2</b>	<b>Análise comparativa da psicogênese da criatividade</b> .....	67
<b>4.3</b>	<b>Análise comparativa do diálogo direto sobre a imaginação criativa: Piaget comenta Vigotski (em 1952, 1967) e Vigotski comenta Piaget (em 1932, 1934)</b> .....	73
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	86
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91

## 1 INTRODUÇÃO

*eu vou ser o que eu quiser  
Tá pra nascer playboy pra entender o que foi ter as corrente no pé  
Falsos quanto Kleber Aran, os vazios abraça  
La Revolução tucana, hip-hop reação  
Doce na boca, lança perfume na mão, manda o mundo se foder  
São os nóia da Faria Lima, João, é a Cracolândia Blasé  
Jesus de polo listrada, no corre, corte degradê  
Descola o poster do 2pac, que cês nunca vão ser  
Original favela  
(Mundame, Emicida)*

### 1.1 Motivação e justificativa

O presente trabalho empreende uma análise do tema da **criatividade**. Nosso objetivo é participar e tomar posição sobre o debate, mesmo que sempre de modo provisório, sobre a possibilidade de cada ser humano criar. Entendemos que refletir a respeito daquele que cria e de sua própria existência, sobre os modos pelos quais a atividade criativa se efetiva na vida pessoal e social, produz implicações éticas e políticas: *o que e para que se cria*.

De modo geral, a originalidade e a sua falta (a reprodução ou a imitação), comumente aparecem no **cotidiano** por seu vínculo artístico, empreendedor (assim como a inteligência, a memória, a comunicação, etc.) ou com a capacidade adaptativa de superar as adversidades. Além disso, ainda que reconheçamos o valor da abordagem formativa em comparação com a ideia mística de dom ou talento nato, entendemos que a predominância unilateral da formação com a **finalidade mercadológica** interessa estritamente aos sujeitos enquanto compradores ou vendedores da força de trabalho, ou seja, para subsistência ou acúmulo de capital.

Em estudo anterior, por exemplo, discutimos o aumento significativo de publicações brasileiras tratando do tema criatividade/trabalho no período da crise financeira internacional de 2008 (a chamada Grande Recessão). Esse foi um momento de significativo aumento das ocupações precárias e do desemprego que exigiam do trabalhador respostas engenhosas não raro em meio a condições deploráveis (COELHO, 2012). Vimos, então, que enquanto o trabalhador precário ou desempregado assumia os prejuízos de uma crise do capital em proporções globais, nas universidades aumentavam as publicações com a temática da criatividade, flexibilidade e empreendedorismo. Ainda que esteja para além das fronteiras da prática acadêmica alterar diretamente a mercantilização da vida e as assimetrias nas relações sociais, acreditamos que uma pesquisa que se omita, justifique ou se mantenha deliberadamente nessa mesma tendência contribui para a construção de um projeto de psicologia apologético ao **individualismo** e a manutenção da ordem vigente (LACERDA JR., 2010).

Consideramos ser compatível com um projeto humanista emancipatório de produção científica a defesa de que o ser criativo não interessa apenas ao empregador, educador ou artista, pois o novo rompe com a experiência conhecida e abre novos horizontes nas diferentes dimensões da vida de uma pessoa e na vida coletiva: quando nos relacionamos com nós mesmos (pensamento íntimo), com os outros e no contexto dos grupos, na família, na escola, no relacionamento amoroso, no trabalho, nas organizações políticas, nas práticas religiosas, com os amigos. Entendemos que esses momentos de criatividade (ou de sua falta), mesmo com menor impacto social e a seu modo, são produto de **biografias** e, ao mesmo tempo, tenhamos consciência disso ou não, se inserem de modo dinâmico e complexo no mundo, reiterando, reinventando, revolucionando a história. Assim como as inovações de maior abrangência e repercussão, sejam elas na forma de leis e políticas de governo, drones de guerra, agrotóxicos ou a cura para o câncer. Ao fazerem suas escolhas, de maior ou menor impacto coletivo, as pessoas dirigem suas vidas e **participam da vida social**, mesmo que não queiram atuar ativa e diretamente em questões políticas.

Isso significa que as consequências psicológicas/pessoais e coletivas/sociais são produzidas quando, por exemplo, jovens brasileiros, negros, na periferia de um grande centro urbano **criam suas saídas** “como se não houvesse amanhã” ou, pelo contrário, como se o amanhã estivesse certo e predestinado, restando apenas reproduzir o que já existe, pois sua própria vida, os papéis sociais, as instituições, o mundo todo “sempre foi e sempre será assim” já que de fato “é assim desde que o mundo é mundo”.

Portanto, o desafio assumido é o de converter a pesquisa teórico-conceitual em um instrumento de revisão crítico-reflexiva, identificando finalidades e prioridades, para que, em outro momento, “lá na frente”, possamos promover práticas inovadoras, esclarecendo e divulgando conteúdos científicos que tratem da dimensão individual da criatividade e de sua conexão com a realidade das vivências concretas.

## 1.2 Estudos que antecederam e guiaram essa nova trajetória

*“Quem não reflete, repete.”*

Provérbio chinês

citado por Leminski em Ensaio e Anseios Crípticos

Desde que iniciamos os estudos em Psicologia, na Graduação, seguidos pela Especialização e pelo Mestrado<sup>1</sup> – todos intimamente ligados à nossa atuação profissional no

---

<sup>1</sup> Em 2011, em nossa dissertação de mestrado (COELHO, 2012), realizamos um estudo sobre as reestruturações produtivas (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo), o trabalho precário ou o desemprego e a criatividade do trabalhador.

ensino superior em Psicologia e em uma equipe multidisciplinar de apoio aos catadores de materiais recicláveis de Maringá e região – foi crescendo a necessidade de dar continuidade ao assunto aprimorando a reflexão sobre a vida psicológica que cria em conexão com a sociabilidade.

Partindo da produção recente sobre o tema da criatividade, encontramos uma literatura vasta e em ascensão no Brasil e até mesmo diversos mapeamentos do estado da arte. Santos (1995) revisou pesquisas divulgadas no período de 1970 a 1993; depois Zanella e Titon (2005) ampliaram com os anos de 1994 a 2001. Fadel, Silva e Wechsler (2007) analisaram teses e dissertações brasileiras entre os anos de 1990 e 2006. Nakano e Wechsler (2007) entre 1984 e 2006 e, por último, Parada (2013) realizou uma pesquisa bem recente, em publicações divulgadas entre 2006 e 2012.

O conjunto desses levantamentos bibliográficos é unânime em indicar a **Educação** como área de maior incidência de estudos sobre a criatividade. Em geral, são educadores que emprestam conceitos da psicologia – sobretudo da psicanálise, análise comportamental e psicometria – ou contam com a parceria direta de psicólogos trabalhando no contexto do ensino para promover a avaliação e o treinamento da criatividade de professores/alunos. As revisões teórico-conceituais são minoritárias, pois predominam os **estudos empíricos**, seja em pesquisas de cunho experimental seja em estudo de caso, a maioria delas realizadas em escolas (SANTOS, 1995; ZANELLA; TITON, 2005; PARADA, 2013). Assim, no panorama geral dos estudos brasileiros sobre a criatividade, há uma nítida predominância da sua vinculação com o ensino, ou seja, de seu aspecto **formativo e dirigido**.

Também quando realizamos nosso próprio mapeamento do estado da arte, durante o mestrado, igualmente encontramos o tema criatividade e trabalho fortemente atrelado ao caráter formativo. Na ocasião, auxiliados pelo estudo dos psicólogos soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev, formulamos alguns questionamentos sobre a **fragilidade teórico-conceitual** do material encontrado, tais como a presença de definições vagas, imprecisas, de difícil compreensão, descritivas de múltiplas e fragmentadas dimensões; ou ainda de forma simples e nebulosa como a soma do fator interno/biopsicológico com o fator externo/ambiente, sem a devida integração. Afirmamos que tanto a solução conceitual pelo adjetivo *plurimulti* fatorial, quanto a junção das características do ambiente com a dimensão subjetiva, quando não traçadas as devidas conexões, mantêm a criatividade como um enigma ou uma peculiaridade isolada do todo da dinâmica psíquica e das vivências.

Concluimos que a apropriação dos conceitos científicos, direcionada àquilo que a criança ainda não faz sozinha, só com ajuda, provoca o desenvolvimento integral da

personalidade. Nesse sentido **enfocamos a importância do papel diretivo** da formação psicológica das funções psicológicas superiores, e a criatividade é uma delas, integrada aos demais processos psicológicos, e defendemos o acesso às criações humanas que o instrumentalizam para atividades plenas de sentido (COELHO, 2012).

Com base nestas reflexões fomentadas pelos estudos anteriores e sua continuidade em disciplinas do Doutorado, decidimos permanecer especificamente no campo de Fundamentos da Psicologia e, ao mesmo tempo, rumarmos na direção de um aprofundamento teórico-conceitual. Continuamos a perseguir a ideia de encontrar uma aceção que melhor explique o problema em questão ou que mais se afaste das fragilidades interpretativas fragmentadas, acrílicas, unilaterais. E, como mencionamos, reafirmamos nossa adesão a um projeto de ciência e profissão ético-político emancipatório que, em um momento posterior, possa transcender a ampliação meramente quantitativa de pesquisas e priorize a qualidade, começando pelo o que é fundamental e serve de alicerce para uma construção teórico-crítica.

Entendemos que a escolha anterior de priorizar uma análise conceitual abrangente e multidisciplinar, conjugando temas complexos de diversas áreas, – como a formação do trabalhador, as relações de trabalho na contemporaneidade, a Psicologia Social e do Trabalho e a criatividade em teóricos da Psicologia Histórico-Cultural –, ainda que compatível com a complexidade do assunto, dificultou nosso aprofundamento e sistematização conceitual.

Uma **questão teórica de primeira relevância** permanecia como incógnita para nós. O material eleito como nosso principal subsídio teórico – a criatividade nos últimos textos escritos por Vigotski – continha uma demarcação de posicionamento interpretativo apoiado de maneira central nas ideias de Piaget: **concordando com sua teoria das idades** e, ao mesmo tempo, criticando sua explicação sobre **a imaginação criativa desconectada do desenvolvimento intelectual**. Assim, Vigotski apresentou sua proposição justamente esclarecendo sua diferença com relação a Piaget, como apresentamos no trecho abaixo:

Vigotski afirma que este problema [criatividade] começou a encontrar sua **solução com o surgimento da Psicologia Infantil**, campo de estudo cujas teorizações também são alvo da análise e crítica desse autor, especialmente referente aos trabalhos de S. Freud (1856-1939) e J. Piaget (1896-1980).

[...] Piaget elabora sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual coerente com a teoria psicanalítica, afirma Vigotski, e um bom exemplo disso é a definição de pensamento egocêntrico infantil piagetiano como um solipsismo, ou seja, um mundo de criações próprias (apartado da realidade) que, ao longo do crescimento da criança, começa, paulatinamente, a ser penetrado pela realidade até alcançar o pensamento lógico realista do adulto.

[...] Aqui, **chegamos a um ponto fundamental para compreensão do desenvolvimento da criatividade, focado por Vigotski** na elaboração de

suas contribuições teóricas. Vigotski (1996b) compreende que as tentativas sem sucesso de analisar a fantasia se devia à maneira unilateral de **desconsiderar a vida intelectual**. (COELHO, 2012, p. 82, grifos de nossos).

Tanto aquilo que é **negado** (a criatividade não intelectualizada em Piaget) quanto o que é **afirmado** por Vigotski (a criatividade como um problema das idades psicológicas) demandavam um aprofundamento investigativo. Era preciso levar em consideração, por exemplo, as revisões e mudanças conclusivas de Piaget sobre o papel da linguagem que, no final da vida, após ter respondido a muitas críticas, aprofunda e reapresenta seus argumentos sobre a criatividade em suas últimas publicações.

Também não havíamos tomado conhecimento, até por ser recente, sobre um estudo realizado em rascunhos, notas e cartas do arquivo familiar, que possibilitou um importante impulso na direção de esclarecer lacunas, sobretudo no que diz respeito à evolução das ideias de Vigotski, sua autocrítica e dos embates internos entre seus pares (ZAVARCHNEVA, 2006). Graças a esse incremento documental e à divulgação internacional, pesquisadores passaram a identificar e denunciar a descaracterização de sua obra e, mais recentemente, até mesmo propor uma análise crítica de quais seriam de fato seus conceitos e trabalhos mais importantes e sua correta cronologia (YASNITSKY et al., 2016). Nesta mesma direção, Puzirei (1989) afirma que as teses básicas da teoria histórico-cultural tiveram sua elaboração teórica e prática apenas nos últimos anos da década de 1920. Já o pesquisador brasileiro Delari Jr. (2011), por exemplo, chama a atenção dos novos leitores para o fato de que os escritos iniciais, entre 1924 e 1926, há apenas concordância e disposição a aprofundar-se no modelo objetivo de investigação da conduta observada, por sua pretensão materialista. Só mais adiante é que fica notório o avanço e a superação do “paradigma reflexológico”, e a sistemática demonstração de seus limites.

Não encontramos nenhuma pesquisa publicada sobre a criatividade em Piaget e/ou Vigotski que colocasse em destaque esses aspectos que nos parece tão relevantes para adequada revisão: as **autocríticas** que levaram a reformulações, semelhanças quanto à **periodização** do desenvolvimento e divergência sobre o papel da **intelectualização** da criatividade.

Assim, o presente estudo se desdobra dos **anteriores**, na medida em que, com base neles, decidimos aprimorar nossos argumentos contrários às noções unilaterais, mercadológicas, abstratas e fragmentadas de criatividade. E, ao mesmo tempo, **inova** por ir mais a fundo e focalizando especificamente os Fundamentos da Psicologia por meio do

contraste entre duas propostas que se apoiam igualmente na **psicogênese** e na busca de uma integração dinâmico-totalizante dos eventos psicológicos, porém radicalmente opostas em seus argumentos centrais.

Ambos dedicaram parte de seus estudos ao debate acerca da criatividade no cotidiano, portanto não restrita ao campo das genialidades e das grandes invenções. Suas interpretações teóricas partem da **origem da criação**, ou seja, das **raízes genéticas** e acompanham seus principais **saltos qualitativos** e desdobramentos com o passar do tempo, na complexa evolução da unidade psicofísica e afetivo-intelectual.

Em decorrência dessa vertente assumida, entre as diversas sínteses teóricas possíveis, elegemos como objeto *novo* de estudo dois distintos pontos de vista de um mesmo problema fundamental para Psicologia. Duas teorias cujo legado científico nos pareceu guiar para o avanço e a continuidade: a criatividade como um processo fundamentalmente **espontâneo** em Jean Piaget (1896-1980) e como num processo histórico e socialmente **dirigido** na perspectiva de L. S. Vigotski (1896-1934). O **objetivo** principal da pesquisa foi analisar comparativamente essas duas teorias.

É notório que os próprios Piaget e Vigotski desejaram o diálogo e demonstraram a fecundidade da estratégia de uma análise crítico-comparativa, seja na comparação entre suas próprias ideias, seja no volume expressivo de pesquisadores com que dialogam, das mais diferentes abordagens, concordando ou refutando.

A comparação também não se trata de nenhuma novidade metodológica entre os seus intérpretes. Consideramos que esse recurso, usado com muita frequência em pesquisas teóricas, auxilia a promoção do diálogo e a compreensão da profundidade e complexidade de um argumento em contraste com outro, por submeter a diversidade de explicações a uma interpretação sobre suas concordâncias e oposições, suas afirmações e omissões, provocando o aperfeiçoamento das reflexões e tomadas de posição. Além disso, nos parece um caminho promissor quando se quer evitar tanto o sectarismo como o ecletismo acadêmico.

Compõe nossa análise comparativa a apresentação do diálogo direto sobre a criatividade presente em comentários das ideias de um sobre o outro em trechos de seus textos. E também completamos e atualizamos o debate iniciado com o conteúdo de outras publicações, sobretudo com as últimas formulações dos autores.

Assim, o diálogo proposto entre as perspectivas de ambos é um **exercício especulativo**, mas também se fundamenta no próprio debate concretizado por ambos de forma limitada. Piaget e Vigotski nunca se encontraram pessoalmente, mas “dialogaram” comentando as ideias um do outro, geralmente com opiniões divergentes. Sobre essa questão,

é preciso ter em mente dois fatos: Vigotski morre no período inicial das atividades de Piaget, portanto só pôde “dialogar” com “o Piaget” da década de 1920. Piaget, por sua vez, começa a “dialogar” com “o Vigotski” e outros psicólogos soviéticos do final da década de 40, até mesmo respondendo algumas críticas feitas por eles. Contudo, a divulgação mais significativa dos textos de Vigotski só ocorreu depois da sua morte, na década de 1980 – com a publicação das Obras Escolhidas em Russo.

Diante desse contexto, para responder à pergunta *o que é a criatividade?* para cada um dos autores, e se existe identidade, contrariedade e/ou apenas diversidade entre suas ideias, precisamos examinar a própria trajetória investigativa de cada autor. Por isso, este texto empreende, na primeira parte, uma análise textual da **evolução teórica** levando em conta que, antes do confronto das ideias, é preciso sistematizar a história do conceito. Para chegar a uma definição, por sua vez, optamos por expor separadamente as abordagens de um e de outro. Assim, começamos destacando a diversidade e a singularidade de seus enfoques, as mudanças conclusivas do começo ao fim da trajetória intelectual, privilegiando as últimas, justificadas por suas próprias **autocríticas**.

Pudemos obter um acesso privilegiado às ideias de Piaget por meio de uma conferência intitulada *Creativity* (2001). O material de apoio mais importante para viabilizar os devidos recortes foi o levantamento do estado da arte realizado por Vasconcelos e Oliveira (1998) e, em especial, a pesquisa teórica de livre docência feita por Vasconcelos (2007) baseado na leitura do conjunto da obra intitulada *Piaget: Epistemologia e Construção da Criatividade*.

Quanto aos textos de Vigotski, encontramos sua obra integralmente digitalizada e disponibilizada livremente na internet, graças ao trabalho voluntário de seus estudiosos. Realizamos uma busca pelos termos criatividade e imaginação criativa e elegemos três textos iniciais *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1999), *Psicologia Pedagógica* (2010a) e *A imaginação e a criação na infância* (2009a); bem como as três últimas publicações em que o tema está presente *Conferências sobre psicologia* (Tomo II, 1994), *Pedologia do adolescente* e *Problemas da psicologia infantil* (Tomo IV, 1996a, 1996b).

### 1.3 A tese e seus argumentos fundamentais

O **primeiro** argumento desta tese é a ocorrência de novas descobertas experimentais ao longo da produção intelectual de Piaget e Vigotski, culminando em **reformulações** teóricas em seus pensamentos, inclusive no tema da criatividade. O **segundo** é que a psicologia da

criatividade, tanto para Piaget quanto para Vigotski, não pode ser compreendida em separado de suas teorias das **idades**. E o **terceiro** argumento (e o momento primordial de nossa tese) é a existência de um enfoque absolutamente **oposto** sobre o papel da **linguagem** e do processo de **socialização/individualização** para o desenvolvimento da originalidade.

## 2 EVOLUÇÃO INTELLECTUAL E REFORMULAÇÃO DA IDEIA DE CRIATIVIDADE EM PIAGET

*Cambia lo superficial  
Cambia también lo profundo  
Cambia el modo de pensar  
Cambia todo en este mundo*

*Cambia el clima con los años  
Cambia el pastor su rebaño  
Y así como todo cambia  
Que yo cambie no es extraño  
(canção popular chilena)*

Em meio à abundância de materiais produzidos em uma extensa carreira, entre 1918 e 1980, Piaget pôde revisar, elaborar novas sínteses e resumir cerca de seis décadas de trabalhos, a ponto de realizar um exercício auto-comparativo entre seus textos iniciais e finais. Essas **sínteses** auxiliaram nossa busca do que permaneceu, em contraste com os conteúdos propostos inicialmente, que não resistiram às alterações ao longo dos anos. Ainda assim, um rico e volumoso arcabouço teórico nos desafiou, pois, como demonstraremos, Piaget entende o próprio desenvolvimento do **conhecimento** como um **processo essencialmente criativo**, de modo que toda a sua Epistemologia Genética (o conjunto da sua obra!) tem por objetivo justamente dar uma resposta satisfatória para a relação entre conhecimento, criação e realidade. Além disso, seus escritos frequentemente apresentam uma terminologia e exemplificações emprestadas do campo da matemática, incomuns para a literatura psicológica usual.

Com o auxílio da revisão de Vasconcelos (2007), elegemos e aqui discutiremos as seguintes obras contendo as principais questões relacionadas ao processo criativo em Piaget: *Seis estudos de psicologia* (2011), *Biologia e conhecimento* (1973a), *Tendências principais dos estudos nas ciências sociais e humanas, Parte I: Ciências sociais – A Psicologia* (1977), *Epistemologia genética* (1978a), *O estruturalismo* (1979), *Problemas de Psicologia Genética* (1973b), *Abstração Reflexionante* (1995), *O Possível e o necessário: a evolução dos possíveis na criança* (1985, volume 1) e *O Possível e o necessário: a evolução dos necessários na criança* (1986, volume 2).

## 2.1 Primeiras reflexões: ação e inteligência como criação

Piaget nasceu e viveu a maior parte da sua vida em Genebra na Suíça, em condição socioeconômica confortável, contando com um excepcional apoio intelectual familiar, além do acesso a bibliotecas, museus e laboratórios (COLL; GILLIÈRON, 1987). Quando iniciou a divulgação de suas primeiras reflexões, em 1907, com apenas 11 anos de idade, demonstrava seriedade e comprometimento com as descobertas científicas, especialmente na área da biologia. Teve a adolescência marcada por crises familiares vinculadas a sua curiosidade intelectual, pois além da sua prematura adesão à prática de comprovação sistemática de fatos científicos (na área da zoologia), ele também experimentou um aprofundamento das instruções religiosas nos dogmas cristãos, por influência de sua mãe, além de se envolver com significativas provocações filosóficas apresentadas por seu pai e seu tio (PIAGET, 1971).

Por volta de 1918, produziu diversas anotações que sistematizaram suas reflexões e leituras sobre o problema da comprovação científica do funcionamento da vida, o problema teológico da existência de Deus e o epistemológico da origem da filosofia. Deste período em diante se dedicou à elaboração de um sistema teórico apropriado para explicar a história dos esforços humanos em compreender as questões do mundo, que resultou na ciência e na filosofia.

Todos esses dados biográficos indicam que não estamos falando de um psicólogo engajado com um problema de sua área. A pertinência e originalidade amplamente reconhecidas nas proposições de Piaget – em temas da psicologia, como a **origem e a evolução da inteligência** – surgiram em consequência de sua preferência por abordar de um modo novo as questões epistemológicas, pela demonstração experimental e pelos métodos e descobertas factuais emprestados da biologia.

Ao ver na jovem ciência psicológica um auxílio necessário para ultrapassar as especulações filosóficas e alcançar seus objetivos epistemológicos, ele foi trabalhar em laboratórios de psicologia e clínicas psiquiátricas em Zurique e depois em Paris, no laboratório de A. Binet (1857-1911), orientado por T. Simon (1872-1961). Coerente com essa escolha, Piaget propõe uma integração entre a biologia, a psicologia científica e a abordagem filosófica do problema do desenvolvimento da inteligência e da origem do conhecimento científico.

Na sequência, durante a década de 1920, dedicou-se a investigar as respostas erradas das crianças com a finalidade de identificar possíveis tendências do pensamento, em comum em todos os sujeitos. Para isso, apoiou-se na observação e análise **qualitativa** dos inquéritos

de modo a colocar em primeiro plano não mais os dados quantitativos de acertos e erros, como fazia Simon, mas sim a lógica contida nas **explicações**, especialmente quando estavam **equivocadas**.

Inicialmente, seus experimentos foram elaborados com base em perguntas, ou seja, privilegiando o uso da linguagem verbal, entrevistas, inquéritos. Essa escolha tinha um importante significado teórico-metodológico porque, naquela época, Piaget unia linguagem e pensamento (de origem social) e os atribuía um papel genético, ou seja, principal desencadeador do desenvolvimento da inteligência.

Posteriormente, com base em observações feitas com seus filhos, passou a **privilegiar a ação** como fato fundamental (genético) do intelecto. Coerente com essa mudança, Piaget substituiu o método clínico (entrevista) pelo clínico-crítico, fazendo interrogatórios sempre com um material concreto como suporte, para investigar a interação nas crianças pequenas, cuja lógica da ação é anterior à linguagem. A partir de então, fica evidente que a trajetória teórica foi **reformulada**, para além de uma simples consequência metodológica de substituição de procedimento investigativo.

Com base no conjunto dessas novas pesquisas, nasce de fato a disciplina denominada Epistemologia Genética, dedicada aos estudos da história da evolução dos conhecimentos da matemática e da física<sup>2</sup>. E o principal achado que inaugura essa nova área é a descoberta da **correlação** ou do paralelo entre as **conquistas históricas** de explicações científicas de maior validade teórico-prática – desde os vestígios primitivos das primeiras noções de contagem do tempo e do espaço até a modernidade – e as **conquistas graduais das crianças ao longo das idades**, da infância até a adolescência (psicogênese).

A partir dessa constatação, a impossibilidade de reproduzir empiricamente a situação original de descobertas milenares, que deram o pontapé inicial ao conhecimento científico, pôde ser contornada por um método auxiliar de reconstrução da origem do conhecimento, pesquisando **quando e como uma criança começa a conhecer**. Desse modo, Piaget reconstrói a longa e difícil trajetória do progresso científico (PIAGET; GARCIA, 2011), repleto de erros sistemáticos causados por conclusões com base no ponto de vista imediato, como nas teorias **geo e heliocêntrica**. E também, de maneira semelhante, com base nos traços gerais da evolução da inteligência ao longo da vida de uma pessoa, identifica os erros regulares e sistemáticos causados por influência do **egocentrismo** da criança que também requer tempo e impõem dificuldades até que o ponto de vista do outro seja levado em conta.

---

<sup>2</sup> As ideias de Piaget sobre a história da ciência são apresentadas em “Dialética, psicogênese e história das ciências” – posfácio de *As formas elementares da dialética*, por Rolando García (1996, p. 211-228).

O que permaneceu constante em suas pesquisas foi a estratégia de propor situações e tarefas que desafiassem as crianças de maneira **inusitada**, ou seja, que dificilmente ela conseguiria recorrer à sua experiência para solucionar. Vemos, nesse procedimento, um enfoque investigativo capaz de fornecer dados e argumentos teóricos sobre o estudo da inteligência especificamente com enfoque na **independência** e **originalidade** da solução alcançada. E, de fato, a conclusão a qual chegou Piaget é que as raízes da inteligência estão na relação com o meio físico, ou seja, são **anteriores à influência diretiva da vida social**; porque mesmo antes da fala aprendida existem semelhanças e regularidades nas respostas das crianças pequenas, quando se esforçam espontaneamente para solucionar um problema de complexidade superior ao seu entendimento.

Em linhas gerais, segundo Coll e Gillieron (1987), as décadas de 1930, 1940 e 1950 foram as mais fecundas e decisivas de Piaget, sobretudo por ter ampliado seus estudos para crianças mais velhas e, com isso, aprimorado seus argumentos e instrumentos metodológicos. Os autores concluem que:

[...] em nossa opinião, por volta de 1950 o arcabouço da teoria genética está construído em seus principais elementos. A partir de então e até sua morte em 1980, Piaget continua enriquecendo a teoria, aprimorando-a e complementando-a, mas sem que se produzam mudanças substanciais em seus princípios básicos. (COLL; GILLIÉRON, 1987, p. 22).

O próprio Piaget (1971, p. 46) menciona que, em 1950, ele pôde formular, pela primeira vez, uma síntese de sua Epistemologia Genética com a intenção de “dar acabamento aos estudos” das últimas décadas.

## **2.2 O nascimento biológico da estruturação da realidade e sua continuidade no processo criativo**

*Debaixo d'água tudo era mais bonito  
mais azul mais colorido  
só faltava respirar  
Mas tinha que respirar  
Todo dia  
(Debaixo d'água, Arnaldo Antunes)*

Vimos que Piaget dedicou sua carreira inicialmente à biologia, depois ao estudo das raízes do conhecimento científico, por meio do paralelo entre a história da ciência e o

desenvolvimento da inteligência. Isso o levou a assumir uma posição interpretativa na psicologia em razão de objetivos claramente epistemológicos, influenciado por seus estudos experimentais sobre a relação entre organismo e seu meio.

Assim, está na base de suas ideias uma vertente **naturalista** que integra *modus operandi* da vida orgânica à experiência vivida, pelo fato de explicar o desenvolvimento psicológico como um processo movido pela interação organismo-ambiente. O autor toma de empréstimo as mesmas leis elaboradas no ramo da biologia para explicar o funcionamento da vida e encontra identidade com a adaptação humana. Reconhece, portanto, as semelhanças homem-animal na relação sujeito-objeto e demonstra as continuidades da psicologia dos seres vivos em geral, em suas respectivas atividades, e a psicologia humana.

Por esse caminho investigativo, o autor concluiu que a questão central para que ocorra o desenvolvimento psicológico e o aprimoramento da inteligência pode ser resumida assim: a evolução do conhecimento depende, mais do que tudo, mas nunca exclusivamente, das condições atuais, dos desequilíbrios, da adaptação **construída** “naturalmente” pela tendência funcional (espontânea) de retornar ao equilíbrio. Ou seja, não é pelo aprendizado. Nesse sentido, **tomar conhecimento é o mesmo que criar**, pelo fato de não envolver a memória de um modelo anterior.

Para explicar seu raciocínio teórico, Piaget (2001) oferece como exemplo o caso da passagem da noção de quantidades, inicialmente restrita à presença dos próprios objetos, para a conquista da noção rigorosamente abstrata de número. É fácil notar que as crianças começam a **pronunciar**, ainda quando bebês, as palavras “um, dois, três...” (um conhecimento obtido por imitação), no entanto, levam muitos meses para demonstrar de fato a **compreensão** do número. Isso mostra que “[...] aprender a noção de número é algo muito diferente de aprender a recitar os nomes dos números. A noção do número é construída pela criança como um **ato criativo**, como uma multiplicidade de atos criativos” (PIAGET, 2001, p. 13).

Assim, na compreensão de Piaget (2001), a criança só percebe o sentido do que está falando quando sua modificação estrutural equilibrada “reinventa”, em partes, a noção de quantidade e, até mesmo, acaba esquecendo aquilo que foi apenas “papagaiado” sem uma reconstrução ativa. Logo, o que ocorre de diferente da imitação para reinvenção é um longo processo de desenvolvimento, alterado pela **construção** de novas estruturas psicológicas que resultam em um modo próprio de conhecimento sobre o real; e esse processo, na visão piagetiana, é uma contínua **criação** e produção de **novidades**, que não estava no ambiente.

Piaget (1977) explica que esse enfoque é alvo de inúmeros estudos no campo da zoologia, inclusive com seres invertebrados, e defende: “essa é uma ideia central que o objetivismo de Lorenz e Tinbergen introduziu: a noção de uma atividade espontânea do organismo, diferente de qualquer resposta aos estímulos exteriores” (PIAGET, 1977, p. 91). Foi por isso que Piaget preferiu demonstrar as **semelhanças** entre a aprendizagem nos seres humanos e **outras espécies** – não sociais, ou seja, que “não aprendem com o auxílio de outro” e não “ensinam uns aos outros” – e fez dessa forma de adaptação ao ambiente seu **problema central** de pesquisa.

Embora o próprio Piaget (2001, p. 14) reconheça a possibilidade de confusão com a hipótese “pré-formista” e explique que a diferença é que “no desenvolvimento maturacional, existe sempre uma escala de tempo rígida”, ou seja, “surge em um tempo estabelecido”, ao passo que no caso do desenvolvimento dos estágios intelectuais “há muitas variações” ou diferentes “velocidades” para transição de um nível para o outro.

O mais importante argumento para rebater o inatismo, como mencionamos, é que Piaget (1978) propõe um recuo até o início do processo de elaboração dos primeiros mediadores, na coordenação de ações sobre o meio físico. Disso resulta que a protoforma do modo humano de criar, ou seja, a gênese da abstração, aparece e progride consideravelmente nos dois anos iniciais da vida. Se a origem do conhecimento está na **ação sobre as coisas**, desde as primeiras **iniciativas pessoais do sujeito**, então, é tanto mais influente que o funcionamento inato, transmitido pela filogênese quanto o modificado pelo aparecimento da linguagem, transmitida socialmente. Seu ponto de partida passa a ser, desse modo, a primeira forma de intermediação da criança com o mundo, seu primeiro instrumento de troca a ser conhecido; e essa forma inicial é a ação espontânea do bebê a partir da zona de contato entre o seu próprio corpo e as coisas.

Desse modo, o problema central no campo psicológico, para Piaget, consiste precisamente “naquilo que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve **descobrir sozinha**” (PIAGET, 1973, p. 7). E essa ideia adquire ainda mais força quando Piaget passa a **reconsiderar** a importância anteriormente atribuída à transmissão social da linguagem e privilegiar a ação como expressão de continuidade da tendência natural/espontânea ao **equilíbrio dinâmico**. O resultado é um conhecimento sobre a realidade sempre **autoral**, resultado da **criação**, já que o homem é um sujeito ativo que, no confronto com esta realidade, ao interagir com o mundo, constrói uma organização e altera também o próprio mundo.

Isso significa que a **originalidade** é de fato possível, segundo Piaget (1973), muito **antes** do aparecimento da **linguagem**, graças à incessante tendência ao equilíbrio, por meio da ação concreta do sujeito sobre os objetos e do **processo espontâneo e gradual de internalização das ações**. Isso significa que é a estrutura psicológica atual quem modifica, organiza e inventa o conteúdo extraído da realidade. Piaget (1970/1977), então conclui:

Ora as duas grandes lições que a criança nos dá é que o universo só é organizado se ela tiver **inventado**, passo a passo, essa organização, estruturando os objetos, o espaço, o tempo e a causalidade, constituindo assim uma lógica; e que só se aprende alguma coisa com os mestres se, do mesmo modo, se reconstruir o seu pensamento, que, a não ser assim, não se fixará nem na inteligência nem mesmo na memória... Numa palavra a psicologia infantil ensina-nos que **o desenvolvimento é uma construção real**, para além do inatismo e do empirismo, e que é um conjunto de estruturas e não uma acumulação aditiva de aquisições isoladas. (PIAGET, 1970/1977, p. 90, grifos nossos).

Nesse trecho e em vários outros que revisamos, notamos que Piaget (1973, 1978a) insiste em privilegiar a ação como fio condutor para explicar as transformações pelas quais o conhecimento passa ao longo da vida, firmando assim uma posição alternativa, crítica e, ao mesmo tempo, **intermediária** em comparação com os debates epistemológicos clássicos, que ora atribuem aos objetos uma fonte de informações (empirismo), cuja experiência em si geraria conhecimento vindo de fora, ora atribuíam ao sujeito uma organização vital naturalmente inteligente (inatismo).

Traduzindo em termos de mecanismo psicológicos, Piaget (1978) explica que o desenvolvimento da inteligência acontece por meio do movimento de transformação das estruturas desencadeado pela ação, que permite a construção de um conhecimento novo. Assim como os outros animais, o organismo lança mão constantemente de um mecanismo adaptativo para se preservar, corrigir e compensar o equilíbrio perdido na interação com o meio. Então, o movimento de alteração das estruturas é governado pela lei estrutural do equilíbrio dinâmico, ou **equilíbrio**, num processo que se caracteriza por **autorregulação**.

A equilíbrio é então definida por Piaget (1970/1977, p. 97, grifos nossos) como o motor do desenvolvimento intelectual,

[...] um fator de coordenação não inata das ações que se afirma a si mesmo no decorrer do seu desenrolar funcional [...] [que] **explica**, além disso, **o caráter sequencial das fases** observadas na construção das estruturas, fornecendo igualmente uma interpretação probabilística da sua sucessão.

Então, a incessante busca de um estado de equilíbrio diz respeito a uma resposta aos desequilíbrios e a um **preparo garantidor das condições precedentes para os saltos qualitativos**, cuja base são as tentativas e a coordenação das ações, na busca por uma melhor adaptação que movimente um equilíbrio móvel gerador de “compensações ativas do sujeito à modificações exteriores” (PIAGET, 1970/1977, p. 97).

À medida que o sujeito progride na direção de uma **maior compreensão** da realidade, seu mecanismo de autorregulação também se altera, fica mais harmônico, porque adquire uma mobilidade mais estável. Isso é compreendido por Piaget (1975, p. 170) como um aperfeiçoamento das formas de equilíbrio ou uma “**equilibração majorante**”. Assim, as regulações reelaboradas indefinidamente, ainda que se **originem** dos instrumentos elementares de elaboração das autorregulações **orgânicas**, **superam** a forma originária porque **novas leis** são acrescentadas pela influência da atividade do sujeito.

Sobre a presença dessas novas leis, explicadas de outro modo, Piaget (2001, 1978a) afirma que, ao se relacionar com o mundo (coordenando seus esquemas de ação), o sujeito **incorpora** (assimila e acomoda) às suas próprias estruturas certas particularidades (resistências) dos objetos que as experiências anteriores não haviam apresentado – ou se apresentou ele ainda não tinha condições estruturais de assimilação desse ajuste, pois a incorporação do externo/objeto depende dos alcances da estrutura atual do sujeito.

Por tudo que afirmamos, fica claro que, para Piaget (1978a, 1970/1977), o objeto existe, assim como a realidade, é anterior e independente do contato com o sujeito; embora só possa ser compreendido pouco a pouco, progressivamente, com a evolução psicológica. O sujeito se relaciona com o externo também **adicionando ao objeto** a organização estrutural na qual se encontra. Portanto, quando uma criança dirige seu corpo aos objetos e os manipula, por exemplo, o faz **enriquecendo** o externo, **reconstruindo** internamente esse objeto influenciado pelo modelo estrutural que ela possui, na adaptação consolidada. Nas palavras de Piaget (2001, p. 13), “O externo é incorporado às estruturas do sujeito do conhecimento, isto é, nos termos das estruturas do sujeito é que o mundo externo é entendido”.

Inicialmente, ademais, há uma predominância do processo de assimilação sobre a acomodação ou quase que pura assimilação (PIAGET, 1964/2011). Isso porque o egocentrismo exclui dos momentos iniciais da vida toda a objetividade, só ativa movimentos e percepções que permitem que, sozinha, a criança **crie e exercite signos/imagens incomunicáveis**, com base em lembranças pessoais, o que explica a discreta capacidade de interação e adaptação de um bebê (PIAGET, 1964/2011, p. 20). Inspirado na ideia

psicanalítica de um narcisismo sem narciso, Piaget (1964/2011) afirma que o mundo do bebê não é penetrado pela vida social e que as iniciativas dele são indiferenciadas no sentido de submeter a realidade aos seus desejos, ainda que não tenha noção da sua própria existência como algo separado dos outros e do meio, por isso denomina esse modo de funcionamento de jogo simbólico, ou jogo de imaginação e imitação.

Além disso, rudimentos da atividade psicológica de inferência, classificação, explicação causal são desenvolvidas por intermédio das iniciativas de ações coordenadas, **inicialmente** dirigida pela presença física do modelo, depois independente dele. O reconhecimento desses acontecimentos é de fundamental importância para Piaget (1978), pois é a prova cabal de que o conjunto de novidades essenciais que explicam a atividade psicológica inteligente e criativa é **predominantemente endógeno** (biopsicológico), decisivo para que ocorra a aquisição da linguagem e pouco dependente da vida social.

Portanto, quando Piaget (1978) revisa o papel da linguagem rebaixando sua importância e, em substituição, prioriza a ação coordenada que tende ao mais estável, também acaba por atribuir uma importância maior ao período de passagem dos esquemas reflexos para as ações coordenadas, durante os primeiros meses de vida. A iniciativa espontânea do bebê de interagir com os objetos, não dirigida pelo meio e anterior à influência social da linguagem, resulta em novidades suficientes para inaugurar a construção de novas estruturas. As bases para formação do conhecimento e, portanto, para criação seriam então fundadas nesse primeiro momento e depois reconstruídas e requalificadas em idades posteriores.

Piaget (1971, p. 41) sinaliza essa reformulação da seguinte maneira:

A principal vantagem que obtive destes estudos foi a de dar-me conta claramente de que as operações intelectuais são preparadas pela ação sensorio motriz, antes inclusive da aparição da linguagem. Concluí disto que para acelerar minha investigação sobre a lógica da criança era necessário mudar de método, ou melhor, modificá-lo dirigindo os interrogatórios para objetos que a criança podia manipular ela mesma.

Não podemos entender o problema da criação em Piaget sem levar em conta esta evolução intelectual que redimensiona o papel da influência social e se desdobra em consequências teóricas relevantes no que tange ao tema da originalidade em contraste com a reprodução mecânica. Além disso, essa alteração interpretativa demonstra que a ideia defendida por Piaget no início da carreira da continuidade do biológico no funcionamento psicológico é aprofundada, pois seus argumentos adquirem ainda mais força.

Com base nessa reformulação, Piaget (1978, p. 181, grifos nossos) esclarece, ao ser questionado em entrevista:

Jean Claude-Bringuier: O senhor acabou de dizer “isto que a criança já possui”, as raízes. Onde começam estas raízes, no mínimo, quando se manifestam?

Jean Piaget: Mas isto começa antes da linguagem. **O período mais criador da vida humana, creio que é entre o nascimento e dezoito meses.**

[...] Como rapidez e como fecundidade, sempre achei que era o **período máximo de criação**. A criação cognitiva, e repare, antes da linguagem em ação! Em seguida, ao nível do pensamento e da representação, tudo isto vai ser **reconstruído**, reestruturado sobre o terreno conceitual, no plano conceitual.

Sem qualquer rodeio, Piaget define neste trecho que o **período mais criativo** da vida de uma pessoa é aquele em que se transcende as leis biológicas (adaptação orgânica) e se desenvolve pela primeira vez uma atividade adaptativa construída pela própria ação sobre o mundo. Ação essa, insistimos, espontânea, naturalmente movimentada pela busca constante de um equilíbrio mais estável.

As bases da atividade criativa para Piaget estão colocadas nas ideias apresentadas até aqui. Passaremos a seguir para os desdobramentos da criatividade nas demais alterações estruturais que se seguem conservando e inovando. Veremos que Piaget encontrou nos saltos periódicos um progresso estrutural no sentido de uma **vida mais livre da presença sensório-perceptiva** e, portanto, em melhores condições de encarar criativamente determinados desafios que o cotidiano impõe.

### 2.3 Os atos de criatividade intelectual como processos de abstração reflexiva

Analisaremos agora a trajetória de **ascensão criativa** graças às alterações no conhecimento ao longo das idades, que envolvem as mudanças de nível de complexidade crescente, iniciadas com a aplicação de esquemas aos objetos (abstração empírica) e “finalizada” com a operação interna dos esquemas (abstração reflexiva). Essa formulação conceitual fundamenta-se na consolidação de uma reprodução ativa, inteligente, movimentada prioritariamente impulsionada pelo processo biopsico de autorregulação, e também **vai além**. Por meio dela, Piaget explica a abertura de oportunidades de **aprimoramento e revisão** e, por consequência, a possibilidade de um novo modo de agir e de explicar os acontecimentos de maneira mais abrangente e inovadora.

Nas diversas sínteses teóricas formuladas por Piaget (1973b, 1977, 1978a, 2001) encontramos, com clareza e insistência, que ele procurou manter-se o mais perto possível dos fatos, quando concluiu que o desenvolvimento intelectual ao longo da infância se caracteriza por uma hierarquia de estágios e que “Cada estágio do desenvolvimento produz algo radicalmente novo, muito diferente do que existia antes. Desse modo, todo o desenvolvimento é caracterizado pelo aparecimento de estruturas totalmente novas” (PIAGET, 2001, p. 13). A pertinência dessa afirmação é que ela nos permite assegurar, de uma vez por todas, que estamos diante de um problema da psicologia e não da biologia, pois o autor encontrou em cada novo estágio, junto com os vestígios da estrutura antiga, à inauguração de uma nova estrutura, jamais encontrada nas formas orgânicas e influenciadas pela ação exercida pelo sujeito sobre os objetos.

Segundo Piaget (1978a), o processo de autorregulação é o que explica a **conservação**, a **continuidade** da formação estrutural (pela tendência à equilíbrio) e, ao mesmo tempo, também conduz à transformação e ao aparecimento de uma nova estrutura, já que comporta uma construção baseada na atividade do sujeito sobre os objetos. As mudanças de estágios se dão quando as ações se alteram na direção do processo de **interiorização**, ou seja, formam as operações cognitivas. Um novo período em comparação ao anterior é anunciado por um modo distinto de agir nas situações vividas. Como afirmamos no item anterior, o início dessa jornada pode ser observada ainda no bebê. Nele está presente o “germe” daquilo que chamamos conhecimento (na forma complexa que o adulto apresenta), pois bastam apenas poucas semanas de vida para que a criança comece a demonstrar sinais, em suas ações, de compreensão das regularidades daquilo que está vivendo.

Vale lembrar que esses sinais possuem uma conexão com o funcionamento orgânico (embriogênese), ou seja, carregam traços que garantem certa continuidade no modo de manutenção da vida, próprio da nossa espécie, “porque as fases psicogenéticas mais elementares são, elas mesmas, precedidas de fases de algum modo organogénicas” (PIAGET, 1978a, p. 7). E que, obviamente, esse conhecer empírico ainda está muito distante do normativo (lógico-matemático), que implica conhecer e pensar sobre o que se conhece (abstração reflexionante).

A particularidade desse momento inicial, para Piaget (1978a), é que começamos a reagir e reconhecer antes mesmo de termos consciência do que está ao nosso redor e de nossa própria existência. Essa é uma situação peculiar de um estado de indiferenciação (egocentrismo) que sugere que as coisas e os outros são uma continuidade ou formam uma unidade com o corpo da criança, que só lenta e gradativamente será discriminado como não-

eu, graças aos desequilíbrios causados pelas resistências do meio que provocam ajustes das ações do sujeito (descentração).

Desse modo, as iniciativas de reações instintivas da criança, isoladas a princípio, vão se coordenando, alcançando um novo equilíbrio (sempre momentâneo e espontaneamente), contando com a participação das experiências com as pessoas e coisas que as rodeiam. Vale ressaltar que a presença do outro e dos objetos é considerada fundamental, mas **não decisiva**, pois ninguém nos ensina a acompanhar os objetos com o olhar, nem aprendemos a movimentar nosso corpo/mãos na direção daquilo que nos interessa. A existência de pessoas e de objetos em torno da criança desafia a sua organização interna, provoca compensações e, com isso, auxilia para que gradualmente ela discrimine suas interações (separe o seu corpo dos outros e dos objetos). A interação, portanto, participa do processo de construção das diversas formas de conhecimento.

Acontece que as experiências físicas (interações concretas sujeito/objeto) são, ao mesmo tempo, circunstanciais (particulares a uma vivência específica) e também transponíveis/generalizáveis a outras situações semelhantes (nunca idênticas). De modo que o disparador que permite de fato o surgimento de iniciativas mais avançadas é a formação de novos esquemas de ação, ou seja, é uma certa **conservação** do que foi vivido, que se incorpora às estruturas internas e movimenta a reconstrução e **diversificação da organização interna**. Conservar certo grau do passado em esquemas é a garantia de reconhecer em outras situações, nunca antes vividas (ou muito distantes do vivido, no tempo e no espaço), familiaridades suficientes para permitir a compreensão do desconhecido.

Em termos de estruturas orgânicas, no processo de autorregulação para adaptação do indivíduo ao meio, encontramos a formação de novas estruturas materiais (novas células nervosas, por exemplo) que dão base às primeiras ações. Em se tratando de desenvolvimento psicológico, com o passar do tempo (aproximadamente 24 meses de vida), ocorre a reelaboração das estruturas no sentido da superação da inteligência sensório-motora e do aparecimento de estruturas imateriais; graças à elaboração de uma série de novas estruturas que abrem caminho para formação de um novo nível de conhecimento, baseado na **experiência conceitual** ou representativa, que prepara o caminho para formação de operações psicológicas propriamente ditas.

Entendemos ser indispensável para nosso objetivo de pesquisa refazermos esse caminho interpretativo elaborado por Piaget (1978a) para demonstrar os nexos causais indicativos de uma hierarquia de mudanças até chegar à reflexão sobre a própria ação que possibilita ajustes inovadores. Começando pela passagem dos primeiros meses da infância até

o início da fala. Nesse período da vida, quando a ação começa a ser internalizada, ou seja, quando ela passa a virar uma operação psicológica, a possibilidade de executar uma série de ações organizadas se enriquece a ponto de ser possível, pela primeira vez, a conexão entre **meios e fins** que caracteriza os atos da inteligência propriamente ditos. O objeto adquire certa **permanência** que inverte totalmente as perspectivas do sujeito. A partir de então, ele passa a considerar seu próprio corpo, por exemplo, como um objeto no seio dos demais. Mais adiante, com a mudança significativa inaugurada pela possibilidade de imitar e evocar um objeto ou acontecimento ausente, a “conjunção de abstrações” obtidas a partir dos esquemas de ação exercidos nas interações “promovem a elaboração de coordenar meios e fins, respeitando a ordem de sucessão dos movimentos necessários”, dando condições para o aparecimento de novas combinações.

Com essa novidade, outras tantas passarão a ser possíveis, por exemplo, estabelecer relações de classe e ordem que mais tarde, por sua vez, darão condições para **formação dos conceitos científicos**: “Nesse caso a abstração já não é mais do mesmo tipo e se orienta na direção daquilo que chamaremos **abstração refletidora**” (PIAGET, 1978, p. 10, grifos nossos). Para Piaget (2001, p. 15-16, grifos nossos) “a criação do novo ocorre devido a um processo de abstração reflexiva... todas as ações, todos os **atos de criatividade intelectual são processos de abstração reflexiva**”.

A partir desse momento, com a problematização do processo de tomada de consciência e de correção dos erros, graças à conquista psicológica da abstração reflexionante, que Piaget propõe em seus últimos trabalhos sua hipótese para discussão da criação do novo.

## 2.4 Últimas proposições: “o possível cognitivo como invenção e criação”

*Que tal se realizássemos  
Aquilo que nós sonhássemos  
Maçãs macias comêssemos  
Que tal se nós nos beijássemos  
Que tal*

*Que tal o impossível*  
(Que tal o impossível, Itamar Assunção)

Logo na primeira frase da introdução de *O Possível e o Necessário*, volume 1, um dos seus últimos trabalhos publicado pela primeira vez em 1981, Piaget (1985) apresenta os caminhos dos quais procurou se afastar (inatismo e empirismo) ao longo de suas pesquisas sobre a criatividade:

Para justificar nossa epistemologia construtivista contra o inatismo ou o empirismo, **não é o suficiente** mostrar que todo **conhecimento novo** resulta da **regulação**, de uma **equilibração** portanto, pois sempre se poderá supor que mesmo o mecanismo regular é hereditário (como nos caso das homeostasis orgânicas), ou ainda que resulta de aprendizagens mais ou menos complexas. (PIAGET, 1985, p. 7, grifos nossos).

Foi desse modo que Piaget (1981/1985, 1995) anunciou a divulgação dos resultados de novos estudos, com base na revisão de suas próprias teses. Nesse período final de sua carreira, as conquistas em cada estágio psicológico até o desenvolvimento das estruturas hipotético-dedutivas são retomadas para discutir a possibilidade de “reflexão sobre esse reflexo” que permite pensar sobre como nós agimos e pensamos. “A **reflexão** é então um pensamento de **segundo grau**; o pensamento concreto é a representação de uma ação possível e o pensamento formal é a representação de uma representação de ações possíveis” (PIAGET, 1985, p. 64, grifos nossos). Também é fruto desse período o conceito de **abstração reflexionante**, anunciado no item anterior, segundo Vasconcelos (2007), sua proposição teórica mais fecunda sobre o processo de criação.

Piaget (1985) reafirma e aprofunda suas ideias sobre as transformações graduais da abstração em níveis cada vez mais elevados e suas implicações para a construção de novos possíveis. Reapresenta de outro modo a questão da crescente liberdade do sujeito em relação às alternativas disponíveis em situações concretas (abstração empírica, apoiada no contato direto com os objetos ou nos aspectos materiais da sua ação). Essa perspectiva do problema não altera sua posição anterior, apenas esclarece o papel dos momentos primários de interação com as propriedades dos objetos e seus **erros**, entre os primeiros vestígios de abstração limitados à presença física dos objetos, depois parcialmente dependente ou **pseudo-empírica**, apoiado na ação de contar nos dedos, por exemplo, e finalmente a conquista do **pensamento reflexivo** de fato. Desta maneira, (Piaget 1985, p. 8, grifos nossos) chama a atenção para a importância do erro e da revisão, por isso conclui: “[...] do ponto de vista dos possíveis, um **erro corrigido** pode ser **mais fecundo** para as aberturas posteriores do que um sucesso imediato”.

Piaget (1985, 1978a) defende que aquilo que de fato inaugura o novo é a possibilidade conjugada à necessidade. E a **decisão** ou a **ação** de combinar os elementos existentes de um modo original depende da imaginação de novas possibilidades. A imaginação, por sua vez, se apoia e é provocada pela conquista cognitiva da ampliação da consciência das possibilidades existentes, graças à formação de aberturas contínuas sobre novos possíveis. Assim, a criatividade é o produto dinâmico dos sistemas de conhecimento sobre as possibilidades

(sujeito epistêmico) e das lacunas geradoras de necessidades (sujeito psicológico). Para ilustrar e demonstrar essa ideia Piaget toma como exemplo um complexo produto da criatividade humana: a produção e o lançamento de um satélite. Tal feito só foi possível graças à compreensão de conhecimentos prévios e à busca por procedimentos que levassem a uma solução exitosa:

Poder-se-ia portanto dizer que se trata de uma combinação calculável da qual todos os elementos eram dados. Sim, mas outra coisa é conceber uma combinação que se realiza fatalmente entre múltiplos fatores pertencentes a um número considerável de séries heterogêneas (desde os dados astronômicos até a natureza do combustível) e **outra coisa é ter tido a idéia de procurar esta combinação**. [...] a idéia diretriz constitui sem dúvida a **conclusão de uma série de projetos anteriores**, mas a combinação realizada resulta de opções e relacionamentos deliberados não contidos neles: ela é nova portanto como combinação devida à inteligência de um ou vários sujeitos e ela nos enriquece de objetos que não eram nem conhecidos nem mesmo dedutíveis antes de certas **aproximações ativamente pesquisadas**. (PIAGET, 1978a, p. 58, grifos nossos).

Neste trecho podemos perceber que o problema que domina o campo da criação para Piaget (1978a) é o conhecimento e a decisão do **agir de maneira reflexiva**. Em outras palavras, as possibilidades e a necessidade de agir revisando favorece a criação quando o previamente conhecido é insuficiente para subsidiar a aproximação de algo desconhecido, uma atualização por novas combinações e relações, abrindo novos caminhos possíveis.

Parece-nos fundamental observar aqui que, para Piaget, não se trata somente de ter um problema urgente, uma necessidade e condições **intelectuais** para aplicar operações aos objetos. O desequilíbrio é que mobiliza a **iniciativa** de executar em pensamento ações possíveis sobre esses objetos, refletindo sobre essas operações e substituindo-as por proposições, mesmo independente da presença dos objetos.

Nesse sentido, as ações dão base a abstrações empíricas (abstração de primeiro grau), de modo que as coisas que existem no mundo vão sendo mais bem compreendidas, desde a característica peculiar das substâncias que as compõem, ao seu funcionamento (para que servem, como se comportam). Contudo, para Piaget (1995), o problema da criatividade abarca fundamentalmente a conquista endógena de uma **complexificação da abstração**, pois desde o início do desenvolvimento – com a passagem da ação direta à representação, quando se nomeia uma coisa ou se narra uma ação – abre-se a possibilidade de fazermos do nosso jeito de agir também um objeto de reflexão. Assim, a abstração reflexionante é aquela que “apoia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações, e o próprio

processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas” (PIAGET, 1995, p. 274).

Para Piaget (1987, p. 55.), apenas na adolescência, com a abertura crescente dos possíveis é que “a inventividade é testemunhada”. Ela expressa o acabamento ou “salto final” de um processo antigo, o possível pouco a pouco construído anteriormente, no nível sensório-motor, por meio das ações em si mesmas. E o adolescente, quando alcança o nível formal, encara os problemas de outra maneira, “mergulha o real em um mundo de possíveis ao invés de extraí-los do real” (PIAGET, 1987, p. 56). Desse modo, considerando o princípio genético que dá suporte à sua teoria, embora a tomada de consciência não surja na primeira fase do desenvolvimento, ali está o seu germe, dali se desenvolverá, progressivamente, nas fases posteriores, as estruturas que ampliam os possíveis posteriores. Nesse trajeto, merece destaque o fato de que a tomada de consciência surge quando **o possível** está relacionado a um **sentimento de lacuna**. Piaget (1975, p. 174) afirma que, “[...] com mais forte razão deve levar-se em conta, nos seres conscientes, este desequilíbrio fecundo que vivemos quando experimentamos o sentimento de que resta alguma coisa a fazer e não esgotamos os caminhos possíveis abertos por uma estrutura já acabada”.

É assim que as possibilidades infinitas do conhecer e o desejo de saber aparecem nos últimos textos de Piaget (1985, 1995), integrando afetividade e intelecto. Ao reconhecermos a necessidade de conhecer uma situação nova, ampliamos nossa possibilidade de solucionar desafios e abrimos novas possibilidades em um contínuo processo criativo. Essa concepção permite discutir as zonas fronteiriças do sujeito com o objeto desconhecido, do equilíbrio e desequilíbrio, entre reflexão e sentimento de lacuna. Por essa última forma de apresentar o problema verificamos a presença de uma visão integradora dos eventos intelectuais e seus respectivos sentimentos, no interior do problema da inquietação criativa, da dúvida ativa, do não-conhecimento que mobiliza e motiva as tentativas de aproximações do conhecimento.

### 3 EVOLUÇÃO INTELECTUAL E REFORMULAÇÃO DA IDEIA DE CRIATIVIDADE EM VIGOTSKI

*Pero no cambia mi amor  
Por más lejos que me encuentre  
Ni el recuerdo ni el dolor  
De mi pueblo y de mi gente  
Lo que cambió ayer  
Tendrá que cambiar mañana  
Así como cambio yo  
En esta tierra lejana  
(canção popular chilena)*

O estudo da criatividade apoiado nas ideias de Vigotski oferece alguns **desafios**. Mesmo passados 80 anos de sua morte, seus trabalhos são alvo de novas revisões que apontam problemas de tradução, censura e omissão editorial. Assim, de saída, é preciso considerar que os especialistas nessa teoria, estrangeiros e brasileiros, denunciam diversos problemas que prejudicam a compreensão da obra (YASNITSKY et al., 2016; VAN DER VEER, R., & YASNITSKY, 2011; PRESTES, 2010; TULESKI, 2002, 2015; DUARTE, 1999).

Por esse contexto, procuramos orientar nosso exame textual tomando por referência as traduções melhor recomendadas<sup>3</sup> além de respeitar a cronologia e demarcar as alterações mais relevantes da evolução intelectual do autor para compreensão da criatividade.

#### 3.1 Primeiras reflexões: arte e criação

*29 de maio  
Até que enfim parou de chover. As nuvens deslisa-se para o poente. Apenas o frio nos fustiga. E varias pessoas da favela não tem agasalhos. [...] Percebi que chegaram novas pessoas para a favela. Estão maltrapilhas e as faces desnutridas. Improvisaram um barracão. Condoí-me de ver tantas agruras [...] Fitei a nova companheira de infortúnio. Ela olhava a favela, suas lamas e suas crianças paupérrimas. Foi o olhar mais triste que já presenciei. Talvez ela não tem mais ilusão.  
(Quarto de despejo, Carolina Maria de Jesus)*

Vigotski produziu intensamente e o seu falecimento precoce não o impediu de escrever uma obra extensa. Por pertencer a uma família judia, cuja mãe era professora e o pai era um rico executivo do setor financeiro, pôde se beneficiar de uma formação intelectual diversificada pelo aprofundamento excepcional em diferentes campos do conhecimento

<sup>3</sup> Sempre que necessário, confrontamos as traduções brasileiras com as traduções para o castelhano e inglês.

(como a Arte, a Filosofia, a Estética, a Psicologia, a Economia Política e a História) e pelo domínio de várias línguas (LEONTIEV, 1996).

De acordo com Ivanov (2008), a primeira década de seus estudos foi dedicada ao problema da arte, da crítica literária, da história da literatura, da estética e da psicologia da arte. A primeira reflexão a que tivemos acesso, que se aproxima do tema da atividade criadora, é um texto de sua juventude (por volta de 1915), no qual ele sistematiza os estudos realizados durante os anos da graduação e propõe uma crítica literária à *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, escrita por William Shakespeare entre 1599 e 1601.

Nesta época, auge da Primeira Guerra Mundial, Vigotski era um jovem estudante universitário morando na capital de um país em que há mais de uma década as massas de operários, camponeses e intelectuais promoviam rebeliões contra o governo, lutavam e eram violentamente reprimidos por tentar organizar uma revolução socialista. Ele se graduou no mesmo ano que se deu a revolução e iniciou o governo bolchevique (1917); na sequência retornou a Gomel, sua cidade natal, para trabalhar como professor. Nesse período, conviveu com um ambiente cultural e intelectual muito rico, mas ao mesmo tempo passou por dificuldades e pobreza extrema – a falta de alimento, água, aquecimento, a morte de seu irmão mais velho e seu próprio adoecimento por tuberculose – devido ao aprofundamento dos problemas trazidos pela Primeira Guerra Mundial e pelo início de uma guerra civil contrarrevolucionária. Foi neste contexto biográfico que Vigotski (1999) dirigiu sua reflexão para o recurso artístico da tragédia como expressão dos sentimentos humanos (em especial a dor) e dos limites da lógica racional.

Para o tradutor deste manuscrito no Brasil, Paulo Bezerra, os leitores que melhor se beneficiam deste texto são os estudiosos de literatura e do teatro. No entanto, em meio à análise literária, pudemos identificar conteúdos psicológicos presentes em suas reflexões que serão retomados em trabalhos posteriores dedicados ao tema da criatividade, como por exemplo os temas da motivação, da vontade e daquilo que é indizível pelos limites da palavra. Para Vigotski (1999), Hamlet é a “tragédia das tragédias”, porque, ao comunicar a dor, enfatiza de maneira singular a dimensão **irracional**, obscura e incompreensível desse sentimento. Para ele, a questão central desta peça de Shakespeare é reconhecer na aparência misteriosa do príncipe Hamlet o vínculo contraditório entre o mundo conhecido (que se apoia em palavras, que pode ser narrado e compreendido, presente nos diálogos e monólogos) e o mundo desconhecido (que se expressa no silêncio, que é incompreensível pela impossibilidade de ser captado pela palavra). Por esse enfoque, se torna fundamental considerar o caráter **objetivo** (morte do pai e casamento apressado da mãe com o tio) e ao

mesmo tempo **espiritual** místico/religioso, enigmático e confuso das falas fragmentadas e sem sentido, bem como os momentos de silêncio, a falta de ação dramática e a falta de vontade de Hamlet.

Vigotski visualizou, nas vivências dessa personagem, as raízes, o *clima* e o *germe* da **criação** mística religiosa. Identificou nas situações enigmáticas/indefinidas o movimento dialético do encontro impreciso da noite com o dia, do céu com a terra, do nascimento com a morte, da vigília com o sonho, do mundo sensível (dos acontecimentos) com o mundo das ideias (o reflexo desses acontecimentos na alma e na fala dos personagens), do que é **realizável** com o irrealizável, da razão com a loucura, do diálogo exterior com o interior, daquilo que faz sentido e gera uma ação/decisão (o que é claro) com a aflição do pressentimento vago e da incompreensão que paralisa/confunde (o que é sombrio). Ele confere ao centro da obra a questão da **dúvida**, da indefinição, daquele momento em que “as coisas andam fora dos eixos e a razão vacila” (VIGOTSKI, 1999, p. 62), quando acontecimentos da vida forçosamente revelam que “há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”, para citar um trecho bem conhecido da própria tragédia (VIGOTSKI, p. 68).

Assim, a crítica proposta por Vigotski enfatiza a complexidade da dinâmica psicológica movimentada pelos acontecimentos da **vida concreta**, os **sentimentos** que eles provocam e a possibilidade de convertê-los em **palavras** e, por meio delas, **criar** saídas para os problemas. Vigotski nota, no texto literário, que a lógica dos fatos (e também a falta de lógica) e as emoções que se desdobram desse mistério e contradição são traduzidas em narrações, diálogos, monólogos, e também ecoam invisíveis como um clima que brota do que não é dito. Também destaca que a relação entre o sentido da vida (e a vida sem sentido) e os **papéis sociais** que uma pessoa é impelida a exercer tencionam a direção de suas ações, as vezes se convertem em inércia (em imobilismo) ou numa atitude mecânica, automatizada (versus criativa). Compreende que todo esse processo tem suas raízes na influência daquilo que se consegue ou **não compreender** sobre a **vontade** ou a paralisação dela, a falta de vontade, ou ainda na vontade estranhamente dirigida. Por esse entendimento, Vigotski (1999, p. 100) afirma que a ação dramática, ou falta de ação do filho quando descobre o assassinato do pai, precisa ser entendida levando em conta a sua condição de estadistas (o pai é também um rei e o filho é um príncipe) e também considerar a incompreensão dos fatos ocorridos objetivamente e dos seus próprios sentimentos, já que “ele não compreende a si mesmo”. É assim que o autor explica a imobilidade/passividade de Hamlet e o seu oposto, a compreensão dos fatos que dirige a ação e a engenhosidade ao reagir **criando** uma estratégia para elucidar a morte do pai e depois planejar a vingança.

Ainda que o tema da criatividade não esteja presente diretamente, parece-nos interessante observar a preferência de Vigotski em colocar no centro de suas reflexões justamente aquilo que se **opõe à criatividade** (a falta de vontade, a passividade, o comportamento mecânico, a imobilidade, etc.). Ao examinar esse problema, ele escolhe um caminho de interpretação do drama vivido por Hamlet que articula questões psicológicas de grande complexidade, tais como a vontade (ou falta de vontade), o motivo (ou a conduta imotivada), a palavra (ou o indizível, o silêncio), a dúvida e a ação (ou a passividade). Além disso, embora Vigotski anuncie uma proposta de crítica literária que não recorre a outras análises científicas e apenas compartilhe sua impressão da obra, como um leitor, em suas extensas notas aparece algumas referências aos teóricos da psicologia, especialmente aos estudos de W. James (1842-1910), tratando das descobertas da ciência sobre a experiência religiosa e mística.

Segundo Carmo e Jimenez (2013), alguns biógrafos entendem que os anos que seguem após graduar-se são de transição dos problemas da arte para os estudos específicos da ciência psicológica, mas reconhecem que a criação artística ocupou um lugar preferencial e permeou toda sua obra. Para Leontiev (1996), foi só ao longo do ano de 1922 que ele passou a se dedicar propriamente à Psicologia, atraído pelos problemas psicológicos levantados no campo da Arte. Na opinião de Blank (1996), a aparição de Vigotski no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, em 1923, marcou o segundo período de sua trajetória biográfica, dedicada quase que exclusivamente à psicologia.

De acordo com nosso levantamento, depois da crítica literária de Hamlet, a criatividade aparece na obra intitulada *Psicologia Pedagógica* que, segundo Blanck (1996), foi concluída em 1924 e publicada em 1926. Neste texto fica evidente o comprometimento intelectual de Vigotski com a ciência psicológica e com a superação dos obstáculos que dificultavam a luta revolucionária iniciada em 1917, especialmente os desafios da educação pública, a formação científica e política. Pela primeira vez encontramos como conteúdo central da reflexão os grandes temas da psicologia e as conclusões práticas que podem ser extraídas deles para enfrentar os problemas de consolidação da revolução, em especial, a questão da **formação escolar**. Nesse período, em virtude da herança deixada pelo regime czarista e de uma guerra civil que tentava frear o processo revolucionário, Vigotski se dedicou a contribuir com uma tarefa urgente, na tentativa aligeirada de produzir um manual que instrumentalizasse a prática pedagógica. Isso porque, até esse momento, havia em curso apenas o **projeto** de uma **nova sociabilidade** que tomasse por base os estudos mais avançados, alcançados no interior da sociedade burguesa, e colocasse a serviço de uma

sociedade emancipada. O socialismo, isto é, a propriedade social dos meios de produção, o fim da alienação do trabalho explorado e a distribuição dos produtos segundo a sua capacidade e necessidade, era apenas um projeto, um sonho.

Encontramos, nas palavras de Lenin (1979) e também de Vigotski (2010a) a defesa de que, embora os dois projetos sociais (socialista e burguês) fossem absolutamente conflitantes, os avanços científicos da velha sociedade eram relativamente valiosos e possíveis de serem reformulados para benefício de uma sociedade em outros moldes. Consciente de que não existiam condições objetivas para implantação de uma sociedade socialista, Lenin (1979) defendeu o desenvolvimento das forças produtivas, que incluía uma revolução pedagógica que contribuísse na criação das bases materiais culturais para superar a forma social de educação burguesa pela via da incorporação e supressão.

Tendo em vista esse cenário, a educação revolucionária que Vigotski se dispôs a ajudar a construir levava em conta que a geração que derrubou o Czarismo certamente não viveria para ver a consolidação de sua luta (fim da exploração do homem pelo homem). A juventude teria a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista, de modo que o ensino, a educação e a instrução deveriam “partir dos materiais que nos legou a antiga sociedade”, pois uma “cultura proletária” teria que se apoiar de forma crítica na “cultura que a humanidade criou no decurso da sua evolução” e enriquecer tais conteúdos com as novas descobertas e experiências (LENIN, 1979). Coerente com estas recomendações de Lenin – o qual conclamava os intelectuais russos a refundarem as ciências sobre bases marxistas – Vigotski (2010a) revisa os problemas psicológicos presentes na literatura filosófica que ele denomina **velha psicologia** e se filia à Teoria dos Reflexos ou Psicologia Científica, no compromisso de construir as bases da **nova psicologia** e de indicar algumas implicações para o trabalho pedagógico.

Entendemos que essa contextualização sociobiográfica é crucial para a compreensão da instrumentalização teórica oferecida por Vigotski (2010a) aos educadores soviéticos no prefácio de *Psicologia Pedagógica*: “A teoria dos reflexos condicionados é a **base** sobre a qual deve ser construída a nova psicologia”. Fica evidente a adesão momentânea à teoria do reflexo condicionado, quando o autor reconhece que “seria incorreto ver nesse princípio um meio que tudo abrangesse e tudo salvasse, algo mágico 'abra-te Sésamo' da nova psicologia”. A pedagogia, pondera Vigotski (2010a), por lidar com “respostas integrais do organismo”, só pode ter a teoria do reflexo condicionado como “fundamento” e também terá que recorrer à velha psicologia para descrever e analisar formas de comportamento mais complexas “traduzindo velhos conceitos para uma linguagem nova” (VIGOTSKI, 2010a, p. XII).

Veremos, mais adiante, como as explicações fornecidas pela reflexologia serão alvo crescente de críticas, ao passo que avançava suas próprias investigações experimentais e ampliava seu domínio teórico em outras abordagens da psicologia.

Concordamos com Toassa (2013) que esse texto apresenta uma delicada posição teórica de Vigotski, por possuir uma função predominantemente prática e pelo caráter eclético de tomar como auxílio uma compilação dos melhores produtos de sua época. É fundamental que o leitor que procura compreender as ideias a respeito da criatividade apenas nesta obra esteja atento a esses limites. Como apontamos, a exposição feita neste manual é marcadamente uma demonstração de compromisso do autor com a **materialidade**, com as circunstâncias de uma urgente transposição **da teoria para a prática** e com o reconhecimento da riqueza intelectual das ideias gestadas **antes da revolução**, mesmo que fundamentadas em pressupostos estranhos ao materialismo histórico-dialético e formulados por cientistas comprometidos com as classes exploradoras.

Em poucas palavras, encontramos nesse trabalho um Vigotski **pouco original**. Como ele mesmo esclarece no prefácio, em virtude de sua recente inserção no campo investigativo da psicologia, optou por assumir uma posição avessa ao sectarismo esquerdista que negligenciava os avanços conquistados no antigo regime e por defender abertamente a análise crítica das teorias filosóficas, psicológicas e psicofisiológicas produzidas na sociedade capitalista.

Uma posição muito parecida com essa é apresentada por Vigotski no livro *Imaginação e criação na infância*, publicado em 1930, que reúne o conteúdo de uma série de palestras proferidas a pais e professores. A versão brasileira desta obra conta com comentários de Ana M. Smolka, a qual chama a atenção do leitor para a presença de teorias psicológicas e terminologias próprias da época que são incorporadas, afirmadas e, ao mesmo tempo, criticadas por Vigotski. Ela também destaca o caráter didático de seus comentários sobre a escrita, o teatro, o desenho e a brincadeira das crianças, porém a carência de uma explícita apresentação de seus pressupostos, deixando o texto “instigante e polêmico”. Para Smolka (VIGOTSKI, 2009a, p. 9), a questão central que norteia sua reflexão é “apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura”.

Ainda que o ano da publicação destes dois textos não coincida, sabemos que ambos foram escritos nos anos iniciais de pesquisa de Vigotski na psicologia, em meados da década de 1920, haja vista uma nítida semelhança no conteúdo e na forma como neles é abordada a criatividade. Ao que nos parece, o objetivo em comum dessas publicações foi o de contribuir

com um projeto político socialista de escola pública, propondo uma prática formativa atualizada com as mais avançadas descobertas científicas da psicologia de seu tempo. Vejamos, então, como a criatividade é discutida nessas duas obras.

### **3.2 Psicologia na Modernidade, o realismo da atividade criadora e a educação revolucionária**

*Fora da memória tem  
Uma regalia  
Para quando você acordar todo dia  
Fora da memória tem  
Uma fantasia  
Para você recordar todo dia  
De esquecer  
(Tribalistas, 2017)*

As descobertas da biologia e da sociologia da época de Vigotski conseguiam atender significativamente as demandas levantadas pelos cientistas que pretendiam traçar as bases materiais do modo humano de existir. Tomando como base o pensamento marxista, Vigotski parte do pressuposto de que a realidade existe, é anterior ao homem e possui uma organização própria independente da vontade humana. Pelas particularidades de sua consciência, ela é desdobrada em seu pensamento, por meio do reflexo (da sua imagem aproximada do real), que é prioritariamente condicionada pela realidade social (mesmo que não possua, em absoluto, uma identidade). O autor entende que a natureza deu base para o aparecimento desse tipo de ser, que age de forma planejada, intencional, consciente e inaugura um “novo degrau biológico” (VYGOTSKY, 2010a, p. 43). Além disso, defende que as experiências históricas resultantes dessa atividade peculiar produziram o mundo humanizado, e que essas não são transmitidas pela herança genética/física, mas pelo processo formativo.

Assim, em razão dessa nítida e radical adesão à vertente materialista Vygotsky destaca, na reprodução da experiência vivida, a conservação da experiência histórico-social. No entanto, também considera que a adaptação do homem ao mundo se apoia na criação, diante das situações novas, sem poder contar diretamente com a experiência anterior.

Para explicar a concretude desse fenômeno, aparentemente sem correspondência objetiva, Vigotski (2009b, 2010a) se orienta fundamentalmente pelos estudos do psicólogo francês Théodule A. Ribot (1839-1916) sobre a reprodução da vida humana, e divide a atividade reprodutiva em dois tipos: a **imaginação reprodutiva** (ou a **memória**) e a **imaginação construtiva** também denominada **combinatória, criativa** ou como sinônimo de **fantasia**.

Para Vigotski (2009a, 2010a), a imaginação reprodutiva nunca implicará na cópia exata e precisamente igual à realidade, ou seja, a reprodução da realidade no pensamento é sempre elaborada e deformada. A imaginação construtiva, por sua vez, é sempre um rearranjo destes elementos tomados de empréstimo da realidade. Então, a base da criação é a formação de novas imagens graças à capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho (elaboração da experiência) de novas maneiras. Quando imaginamos, por exemplo, o que irá acontecer ao longo do dia ou o que aconteceu na pré-história do homem (imaginação construtiva), bem como quando lembramos o que comemos ontem no almoço (imaginação reprodutiva), de maneiras distintas estamos nos voltando para objetos reais. A diferença entre a imaginação que reproduz (memória) e a que constrói (fantasia) é ter tido ou não uma experiência prévia e o fato de não ter tido não significa que o conteúdo imaginado na fantasia seja independente da realidade, pois sua construção também se apoia naquilo que foi conhecido (VIGOTSKI, 2009a, 2010a).

Vigotski (2009a) apresenta quatro formas principais da **relação entre a criatividade<sup>4</sup> e a realidade** e da subordinação da atividade criativa às experiências. A **primeira** forma é o apoio na reprodução (memória) das experiências para criar combinações, ou seja, é com base em elementos primários da realidade que o novo se constitui. Ocorre, então, que a atividade combinatória não é algo completamente novo, se comparada à atividade de conservação, mas uma reconfiguração da imagem conhecida que “torna-a mais complexa” (VIGOTSKI, 2009a, p. 23).

É bastante clara e relevante, especialmente para o campo da educação, a posição teórica assumida por Vigotski (2010a, p. 200) quando defende que a fantasia, assim como as outras funções do psiquismo, são todas “rigorosamente determinadas e condicionadas” e que, portanto, “o homem não pode inventar nada que não tenha vivenciado” (VIGOTSKI, 2010a, p. 201). O desdobramento dessa constatação teórica para a prática pedagógica é que precisamos “ampliar a experiência da criança”, se quisermos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação, pois “quanto mais rica a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 22).

---

<sup>4</sup> Algumas traduções para o espanhol e inglês da palavra russa *tvortchestvo*, usada por Vigotski (2009a), optaram pelo termo criatividade, mas a tradução mais adequada seria criação ou processo e atividade de criar. Nas palavras de Vigotski (2009a, p. 7): “Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo... objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento”. Optamos por utilizar neste texto os termos criação, atividade criadora e criatividade como sinônimos do processo psicológico que se desenvolve em conexão com a imaginação criadora. Quanto aos termos imaginação e fantasia, não encontramos distinção no seu uso. No entanto, Martins (2013) observou que Rubinstein (1967), Ignatiev (1960) e Petrovski (1985), embora concordem com as assertivas de Vigotski, distinguem fantasia de imaginação levando em conta o grau de realismo que as acompanha.

A **segunda** forma de relação é o apoio da imaginação para respondermos a problemas da realidade. Isso é possível aos seres humanos porque a experiência que outros viveram pode ser transmitida, imaginada por quem nunca viveu, pela recomposição dos elementos conhecidos. Essa característica da fantasia Vigotski (2010a) denomina de função subsequente, pois se apoia na memória de outros (experiência vivida e contada) e na semelhança de elementos conhecidos para organizar formas de comportamento jamais encontradas na experiência. Vejamos esse exemplo:

Se queremos suscitar no aluno uma representação viva do Saara, devemos encontrar na sua experiência real todos os elementos de que essa representação pode ser construída. Um exemplo: esterilidade, arenosidade, imensidão, aridez e calor, todos esses elementos devem estar associados uns aos outros mas, no fim das contas, tudo deve basear-se na experiência imediata do aluno. [...] ao iniciar a construção de um novo tipo de representação, devemos preparar previamente todo o material necessário a essa construção. (VIGOTSKI, 2010a, p. 203-204).

Aqui temos um exemplo de como tornar familiar algo desconhecido, traduzindo um novo conhecimento para a própria linguagem conhecida pela criança. Para o autor, é importante ressaltar que quando se conquista uma viva representação de algo, mesmo que nunca tenha sido experimentado pelos órgãos do sentido, inaugura-se a possibilidade de uma ampliação e aprofundamento no domínio dos acontecimentos sobre o mundo dos homens que supera os limites das vivências pessoais, o que permite a aquisição da experiência social coletiva da humanidade. E o estudo das disciplinas escolares da geografia, astronomia, história, química, etc., auxiliado pelo registro de memória de quem conheceu, abre a possibilidade do domínio intelectual do novo objeto que não é dado imediatamente na nossa história de vida. Assim, Vigotski (2009a, 2010a) reconhece também a presença e a importância da fantasia no cotidiano e, portanto, contraria a ideia do senso comum de que a criatividade é uma exceção, que está restrita às grandes invenções e a pessoas geniais.

A **terceira** forma de relação entre a fantasia e a realidade se dá pela composição emocional das imagens, pois “as emoções podem se transformar em centros de gravidade que agrupam impressões ou acontecimento sem relações racionais entre si, mas marcados com o mesmo signo ou traço emocional” (VIGOTSKI, 2009a, p. 27). Para o autor, os sentimentos conduzem à formação de uma imagem, selecionam partes da realidade, ignoram outras, alterando e dando um colorido à percepção. E também o inverso, a construção de novas imagens provoca sentimentos “a despeito de essa construção por si só não corresponder à

realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa”.

Outro aspecto da atividade imaginativa abordado por Vigotski para demonstrar as bases materiais da criação é o desconhecimento dos **motivos** da deformação da percepção (na imaginação reprodutiva) ou da reorganização dos elementos conhecidos (na imaginação construtiva) que promove justamente a sensação de ausência de explicação causal. Para Vigotski (2010a, p. 202), “as causas que lhe condicionam o funcionamento estão situadas no âmago profundo do homem e frequentemente permanecem ocultas para a consciência”. Isso ocorre principalmente quando a fantasia é guiada pela lógica interna de sentimentos e obtemos um “tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno” (VIGOTSKI, 2009a, p. 28).

Para esclarecer melhor como ocorre esse fenômeno, geralmente desconhecido pelo próprio sujeito, ele explica que é preciso levar em conta que existem **duas fontes** de reprodução da realidade que condicionam nossa percepção e nos fornecem a matéria-prima para uma ideia fantasiosa: o sistema de nossas vivências **externas** e das nossas vivências **interiores** “principalmente as emoções e inclinações cujo fluxo determina a própria combinação dos elementos reais em grupos fantásticos” (VIGOTSKI, 2010a, p. 202). Portanto, além da experiência, “as nossas emoções são as verdadeiras fontes de fantasia” (VIGOTSKI, 2010a, p. 202). Assim, é também a motivação interior que movimenta a direção das escolhas, que seleciona alguns entre os diversos materiais que a realidade nos apresenta, graças à fusão entre a experiência memorizada e as nossas emoções, de modo que a vivência interior é a forma como captamos os acontecimentos orientados por estímulos internos, por certo interesse, força ou intensidade de envolvimento afetivo.

Ainda tratando desse vínculo entre a experiência, fantasia e seus motivos, Vigotski (2010a) acrescenta que as emoções são reais e verdadeiras quando vividas e captadas pela imagem reprodutiva bem como quando são provocadas pela construção imaginária, por isso podemos satisfazer na fantasia interesses que a vida não permitiu satisfazer. Como exemplo disso ele cita o jogo, a brincadeira, a mentira infantil, e também o herói de um romance que provoca um choro de tristeza ou mesmo um pesadelo que provoca medo e terror. A fantasia é então constituída por elementos materiais, extraídos da realidade, além de também provocar emoções tão reais quanto as que sentimos em uma experiência concreta.

A **quarta** e última relação entre fantasia e realidade é aquela presente quando ocorre o ciclo completo da atividade criativa. Segundo Vigotski (2009a, p. 58), quando a criatividade surge como resposta a uma aspiração, estimulada por problemas cotidianos, a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida, isso porque “a força dos impulsos

contidos nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, ativa, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade orienta”. E uma vez criada a coisa nova se faz objeto e começa a influenciar sobre a realidade, servindo de base para novas criações, assim como as outras coisas que já existiam, mesmo que esse produto novo seja uma criação que se exteriorize na forma de ideia ou de sentimento como, por exemplo, a obra de arte que influencia nosso mundo interior (VIGOTSKI, 2009a).

Vigotski (2010a) entende que o campo da arte está para os nossos problemas subjetivos assim como a ciência estaria para nossos problemas objetivos. Ele faz essa comparação para defender que a criação no campo artístico não só divulga e socializa os sentimentos do artista, mas nos transforma e nos dá força para vencer e superar os nossos. Por isso, a ampliação do acesso à arte não promove só “o milagre da multiplicação dos pães”, mas também o da “transformação da água em vinho” (VIGOTSKI, 2010a, p. 339).

No terceiro capítulo de *Imaginação e criação na infância*, encontramos uma interpretação diferente do vínculo entre as necessidades e o processo de criação, como fruto da atividade combinatória, mas que novamente toma como auxílio os estudos de Ribot. Vigotski (2009a) descreve o mecanismo pelo qual compomos uma nova imagem, que pode ser resumido assim: a experiência nos fornece **percepções** internas e externas que formam um todo complexo, esse processo perceptivo resulta em uma **impressão** composta por múltiplas partes que, quando dissociada em seus elementos pode se reorganizar de outra maneira. Por **dissociação** podemos entender a desconstrução que rompe com a relação natural dos elementos que compõem a percepção por realçar determinados traços e rejeitar outros, e esse processo “é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia” (VIGOTSKI, 2009a, p. 36).

O momento seguinte que compõe o processo de construção de uma nova imagem é a **associação** dos elementos dissociados em uma nova combinação. Vigotski (2009a) atribui às necessidades da vida o papel de mola propulsora que movimenta os nossos interesses que, por sua vez, dirigem a associação. Por fim, Vigotski (2009a) acrescenta ao processo a qualidade da combinação subordinada aos modelos de ação (técnicas, tradição) e a possibilidade do exercício combinatório. Esse fator diz respeito ao **papel do meio** circundante, da herança histórica que cada indivíduo encontra nas criações produzidas antes dele, com suas carências e potencialidades. Segundo o autor é o mais importante e decisivo para compreendermos o processo de criação e também para explicar a desproporção de inventores em diferentes classes sociais.

Feita a **explicação descritiva** sobre as características realísticas da imaginação construtiva e sobre os momentos que compõem o processo combinatório, Vigotski (2009a) caminha no sentido analítico de explicar o processo de criação do ponto de vista do seu **desenvolvimento**, ou seja, relacionado com as atividades que realizamos nas idades da vida. Para ele, se consideramos que a matéria-prima para imaginar algo original é a memória do que vivemos, isso significa que a composição de uma nova imagem é mais complexa e subordinada a um quantum de experiências elementares.

Em cada estágio etário, ela [a criatividade] tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência. (VIGOTSKI, 2009a, p. 19).

Notamos que a distinção feita entre a criança pequena e a mais velha indica a preocupação de Vigotski (2010a) em investigar o vínculo entre a fantasia, as experiências e suas alterações ao longo das idades, além do esforço teórico para afastar os educadores de diversos equívocos, tais como: a concepção mística/sobrenatural da imaginação, a impressão de que a fantasia das crianças é mais rica que a dos adultos ou ainda que a imaginação depende do talento. Ele esclarece que “a criação é o destino de todos”, mas o sentido psicológico da criação do novo permite compreender com facilidade que o grau de complexidade da criação se altera nas idades (VIGOTSKI, 2009a, p. 51).

Assim, para Vigotski (2009a, 2010a), o aparecimento da atividade criativa, embora tenha, no início, uma forma elementar e simples, é verificada na tenra **infância**, e o seu papel no desenvolvimento é uma questão fundamental. Para ele, a atividade lúdica tanto se caracteriza pela **reprodução espontânea** do que a criança vivencia na tentativa de fazer uso de objetos cotidianos que atraem sua atenção, como pela reelaboração criativa. A atividade peculiar observada na infância é aqui definida:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vividas, é uma combinação dessas impressões e, baseada nela, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009a, p. 17).

Segundo Vigotski (2010a, p. 122), a fantasia que aparece ao longo do brincar infantil provoca e motiva a criança a resolver inúmeros desafios que **antecipam relações complexas**

e preparam para a vida, por isso ele qualifica a brincadeira de “grandiosa escola da experiência social”. O autor também chama a atenção para as situações inusitadas que demandam soluções sempre novas e que exigem infinitos esforços dos participantes de um jogo, desde o condicionamento físico, a precisão motora, até a habilidade para negociar, para um tratamento amistoso, cordial e polido.

Aqui novamente aparece a união entre a imaginação construtiva, a reprodução da realidade, as emoções e as atividades comuns que movimentam nossa vida em certa idade. Para o autor, a preparação antecipada é um instrumento educativo que ajuda a lançar mão de algumas habilidades que serão fundamentais diante da diversidade de circunstâncias com as quais podemos nos deparar nos relacionamentos humanos ao longo da vida. Por isso, existe um significado psicológico de preparação para o futuro nas diversas modalidades de brincadeiras infantis já que nelas “quase todas as reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil” (VIGOTSKI, 2010a, p. 120).

Além de reconhecer o valor da atividade espontânea, Vigotski (2010a) também defende a participação dos adultos na **organização das atividades lúdicas**. Isso porque a memória das vivências e a fantasia estão fundidas na criança pequena e seus sentimentos são tão intensos e verdadeiros quando provocados pela relação imediata com uma coisa real quanto pela sua reprodução fantasiosa. Ao entender esse fenômeno, o educador pode identificar a necessidade e auxiliar a desenvolver o sentimento de realidade (delimitar fantasia da realidade) e permitir que a fantasia seja usada a serviço da vida real e da **solução criativa** para os problemas; do contrário, a “conciliação sedutora” entre a realidade e o sonho pode “paralisar a ação ativa e levar a abrir mão do mundo real” (VIGOTSKI, 2010a, p. 203).

Na idade da adolescência, a atividade criativa espontânea também desempenha um papel de distanciamento da realidade, graças à satisfação das necessidades pela fantasia. Essa fuga para um mundo imaginário é vista por Vigotski (2009a) como um desenvolvimento do espírito sonhador que pode manifestar um lado perigoso quando afasta as forças e a vontade do jovem do mundo real, provocando o isolamento e a ensimesmação.

O capítulo 4 de *Imaginação e criação na infância* é dedicado ao tema da imaginação criativa na idade de transição entre a criança e o adulto (a adolescência), com a justificativa de que “os autores que descreveram a imaginação indicaram a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 45). O conteúdo apresentado neste texto se resume, quase que exclusivamente, a **divulgação dos dados experimentais** encontrados por Ribot e demonstra que é comum na adolescência acontecer o **encontro** da linha de desenvolvimento do **raciocínio** com a da **imaginação**, pois,

em geral, as pessoas nessa idade passam a adaptar a imaginação às condições racionais. Esse momento da vida é marcado pela **perda da estabilidade** da infância, por isso é chamado de crítico. Segundo a descrição de Vigotski (2009a), corre uma ampla e profunda reestruturação própria de um momento de transição, intermediário, que divide dois períodos, a infância da maturidade. É comum observar, por um lado, a retração das atividades infantis, inclusive aquelas que envolviam a criação, como o desenho, a brincadeira de faz de conta, etc. Por outro lado, é nesse período que geralmente emerge uma **nova forma de criação**, íntima e silenciosa, que envolve menos objetos concretos, com tendência a encarnar-se na escrita de versos, narrativas e em um interesse expressivo pela literatura dos adultos.

É interessante observar que em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010a) segue um caminho diferente para exemplificar por que a adolescência é o momento mais importante do salto qualitativo para a compreensão do processo criativo. Ele descreve que, por volta dos treze anos de idade, o amadurecimento sexual provoca um importante conflito com o meio, causando um rompimento com a coesão conquistada anteriormente na infância. E insiste que essa é uma idade crítica e decisiva devido ao estabelecimento de **formas básicas de sublimação da energia sexual**. O momento em questão é aquele em que passa a ocorrer um deslocamento das reações para outro nível de atividade psíquica, à margem da consciência, quando parte dos interesses não alcançados por meio da nossa experiência e/ou entram em conflito com outros interesses. Assim, encontramos, na adolescência, pela primeira vez, as condições de **transformação de fantasia em um produto socialmente útil**, e o mecanismo que explica esse processo é a atividade sublimatória, assim compreendida por Vigotski (2010a, p. 95, grifo do autor):

As pesquisas mostraram que o campo do subconsciente tem por base certas aspirações e impulsos instintivos que por algum motivo não conseguiram realizar-se depois de entrar em conflito com outras forças psíquicas e foram deslocados para o campo do inconsciente. Com isso foram como que alijados da influência sobre o nosso comportamento mas não inteiramente destruídos.

[...] Às vezes, o desfecho desse conflito ganha formas notoriamente mórbidas...

[...] O conflito pode assumir outra forma quando as tendências, deslocadas do campo da consciência, ganham formas mais elevadas e se convertem em formas superiores de energia psíquica. Costuma-se chamar esse caso de sublimação. [...] Dá-se o nome de sublimação a transformação dos tipos inferiores de energia em superiores através do deslocamento para o subconsciente.

Assim, entre as alterações regulares observadas ao longo da história de vida, a mais importante é aquela esperada na etapa de **maturação genital**, em que a atividade psíquica

ganha forma de **sublimação**<sup>5</sup> pela transformação da energia psíquica primária (instintiva, impulsiva, sexual) em atividade psicológica de um tipo mais complexo/elaborado, caso os limites individuais e culturais das vivências deem condições para tal. No trecho a seguir apresentamos um resumo dessa reflexão que culmina em uma definição de criatividade por meio do conceito psicanalítico de sublimação. É assim que Vigotski (2010a, p. 336-337, grifos nossos) compreende, nesse momento da sua vida intelectual, a fonte psicológica da criatividade.

Contudo, não suscita mais dúvida a tese geral segundo a qual a **criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia**. A mais verossímil na **psicologia moderna** é a concepção da criação como sublimação, ou seja, como transformação de modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas nem encontraram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores.  
 [...] a **criação cobre inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida**.

Com base nessa definição, não podemos falar em uma teoria vigotskiana da criatividade até meados da década de 1920. É notável, até mesmo, que o problema das funções psicológicas superiores (FPS), especialmente da linguagem, tão decisivos para compreender suas principais contribuições teóricas, sequer é mencionado para auxiliar sua discussão sobre a criatividade.

O que encontramos de fato é uma caracterização do problema no âmbito da Psicologia Moderna, que elege a **teoria do reflexo condicionado** como base para a construção de uma nova psicologia e privilegia os apontamentos sobre as formas de relação estreita da imaginação com a realidade, a criatividade e o papel decisivo do meio. Ao mesmo tempo propõe uma explicação para a dinâmica da atividade psicológica por meio de uma trajetória de alterações, desde o nascimento até a **idade** adulta – passando por momentos críticos e estagnações ao longo do tempo, sofrendo alterações mais ou menos regulares ao longo da vida. Nesse sentido, identifica a adolescência como um momento predominante da atividade criativa e recorre à explicação **psicanalítica** (mesmo sendo parte da chamada velha psicologia) da dinâmica da sublimação como fundamento da atividade de criação.

Demonstraremos que as publicações subsequentes pouco a pouco colocam à prova essas influências teóricas, sobretudo por causa dos resultados obtidos em suas próprias

---

<sup>5</sup> De acordo com Lage (2008), a noção de sublimação se originou dos estudos da química e da ideia de elevação da alma em Aristóteles. Passou a ser usada no campo da psicologia por influência de S. Freud, com presença recorrente em seus textos a partir de 1897.

experimentações laboratoriais e em pesquisas antropológicas tratando de formas culturais de mediação e organização psicológica.

### 3.3 O ser social, o caráter instrumental do signo e a atividade criativa

*Certas canções que ouço  
Cabem tão dentro de mim  
Que perguntar carece  
Como não fui eu que fiz?*  
(Milton Nascimento e Tunai)

No final da década de 1920 Vigotski segue empenhado na ideia de demonstrar o caráter objetivo não-naturalista do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e seu papel no desenvolvimento da personalidade. De acordo com Veresov (1999), um manuscrito<sup>6</sup> produzido em 1927 e publicado em 1930 com o nome de *O sentido histórico da crise da psicologia*, seria o trabalho de transição entre suas primeiras inserções na psicologia e a Teoria Histórico-Cultural.

Neste ponto, merece destaque o modo como Vigotski inicialmente propõe um papel para a linguagem na conduta humana, como **estímulo artificial** (termo baseado na reflexologia) e, um pouco depois, em 1927, como análogo ao papel intermediador dos instrumentos e ferramentas.

Para Vygotski (1995), a criação de **signos** é o acontecimento histórico mais importante entre todos os sistemas de relação social. Ele afirma que “[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para determinar a conduta – própria ou de outrem – é um signo” (VYGOTSKI, 1995, p. 83). Por isso ele conclui que a criação do sistema de signos é o principal fator de complexificação da conduta humana que intermedeia a criação de nexos psicológicos de novos tipos, com os outros e consigo mesmo. Diferente da sinalização encontrada em outros **animais**, o símbolo conecta o homem aos objetos de um modo nunca antes encontrado na natureza, por meio do significado e, segundo ele, “O instrumento guarda conexão com o significado (do objeto)” (VYGOTSKI, 1996a, p. 123). Isso porque a **atividade de criação de meios para executar suas atividades**, os instrumentos, está intimamente ligada à criação e apropriação dos signos.

Se pela química e a biologia podemos compreender o salto do inorgânico ao orgânico e do macaco ao homem (seleção natural de Darwin), é por influência do materialismo

---

<sup>6</sup> Estudos recentes em manuscritos levaram Zavershneva (2012) e Zavershneva e Osipov (2012) a concluir que a versão publicada deste trabalho não está completa.

histórico de Marx e Engels que Vigotski explica o salto do natural (orgânico) ao social na psicogênese. É a imaginação a função psíquica diferenciadora do pior arquiteto para a melhor das abelhas em Marx, no capítulo V de *O Capital*. Nesta perspectiva, as manifestações dos fenômenos tipicamente humanos (pensamento, linguagem, memória lógica, domínio da atenção, criatividade, etc.) são resultado, ponto de chegada, produto de um desenvolvimento histórico, portanto, chave para compreensão do que o precedeu (da sua gênese). De outro modo, também são desdobramentos de um agir intencional (teleológico) na produção de meios para garantir a subsistência, que se cristaliza no produto do seu trabalho, ou seja, nas criações humanas. O selo distintivo do humano para Marx é assim compreendido:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia **antes idealmente na imaginação** do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de **subordinar sua vontade**. (MARX, 2011, p. 212, grifos nossos).

A **criação** e o aprimoramento dos instrumentos e técnicas promovem paralelamente transformações psicológicas, segundo o autor, o que nos permite afirmar que o modo humano de existir, diferente dos outros seres vivos, é aquele cujo **exercício da vontade é mediatizado por suas próprias criações**. O traço essencial que particulariza a conduta superior é, portanto, a **autoestimulação** e não a passividade de um ser que se adapta e dá respostas apenas para garantir a sua **reprodução** com base no que é percebido ou nas imagens registradas. As características propriamente humanas se desenvolvem calcadas na **atividade de criar** e fazer um uso adequado de meios.

Avançando nesse caminho, com enfoque antropológico, Vygotsky e Luria (1996) propõem que o estudo da psicologia do homem cultural adulto passe a admitir e a desenvolver métodos experimentais compatíveis com a coexistência dessas três trajetórias: 1) da evolução **biológica** desde os animais até o ser humano (indicado pelo aparecimento da atividade sensível instrumental e da linguagem); 2) da evolução **histórico-cultural** do homem primitivo ao homem moderno (com o aparecimento de técnicas que permitem a produção de subsistência excedente, a divisão social do trabalho, a escrita, etc.); e 3) do desenvolvimento **individual**, do recém-nascido até o homem adulto.

A primeira trajetória evolutiva, a biológica, foi esclarecida por Darwin. A segunda, fundamentalmente antropológica, permite compreender a origem da atividade psicológica humana na história da humanidade (trajetória histórica), atrelada ao aperfeiçoamento dos instrumentos e seus correspondentes psicológicos representativos/simbólicos (linguagem gestual, falada, escrita, etc.), como um desdobramento da atividade de produção coletiva de subsistência. A **terceira trajetória** de transformações psicológicas (ontogênese) corresponde ao conteúdo fundamental da Psicologia, qual seja, à formação dinâmica da **personalidade** como produto de profundas alterações nos processos internos singulares promovidas pelas relações sociais (segunda trajetória ou nível histórico) ao longo das **idades**.

Tendo em vista a complexa **conexão** entre essas **três trajetórias**, o campo teórico-metodológico da psicologia genético-experimental tem a seu favor a possibilidade de assistir a gênese dessas alterações psicológicas ao longo das idades pelo processo de desenvolvimento individual. Para explicar esse processo, que envolve a internalização da cultura, Vygotsky e Luria (1996) defendem que é o domínio das atividades culturais que, por intermédio da linguagem, mobiliza a formação da atividade psicológica individual e abre a possibilidade do surgimento e desenvolvimento das outras FPS que, por sua vez, reestruturam a consciência. Portanto, o ponto de partida e pressuposto de investigação foi a compreensão de que o elemento responsável por promover o desenvolvimento psicológico é a oportunidade do domínio dos meios externos, criados ao longo da história e que permanecem presentes na sua vivência cotidiana: a fala, a escrita, o cálculo, o desenho.

Todavia, a simples ênfase no selo distintivo do homem (em contraste com os outros animais), a analogia entre aos instrumentos intermediando a relação homem-natureza e a passagem do externo ao interno tendo o símbolo como intermediador da atividade psicológica e das relações sociais não permitiam alcançar a complexa unidade entre sociabilidade, cognição e sentimentos. Ciente dos seus avanços com relação ao fisiologismo da ideia de estímulo artificial, mas também atento à fragilidade desses achados, Vygotsky dedicou-se a aprimorar a **análise genética do processo** de evolução dos interesses pessoais e das formas superiores de conduta da criança (o terceiro nível de desenvolvimento psíquico).

É importante insistir que, com essas colocações, Vigotski ainda esbarrava na **insuficiência de dados** que o impedia de demonstrar, em pormenores, como ocorre de fato o aparecimento gradual da incorporação do social na atividade psicológica individual. Somente em 1928 juntamente com seu grupo de colaboradores os experimentos foram aplicados.

No prefácio do livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (2009b, p. XVIII) situa os novos dados encontrados na pesquisa no interior dos resultados de cerca de 10 anos de trabalhos colaborativos, cuja “linha básica inicial se manteve em um sentido central”, foram explicitados conteúdos antes apenas implícitos “assim como excluídos deste trabalho muitas questões que antes nos pareciam corretas e verificamos serem falsas”.

É também desse mesmo período sua primeira publicação voltada para uma abordagem interdisciplinar da criança, denominada *Pedologia de idade escolar*<sup>7</sup>. À medida que seus trabalhos avançaram no campo da pedologia, foi possível preencher lacunas estudando a evolução do pensamento e da linguagem na infância. O resultado dessa empreitada aparece pela primeira vez neste texto de 1930, com destaque, anunciando uma importante conquista. A reformulação passa ser a seguinte:

[...] o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as **relações**, ou seja, o **nexo** das funções entre si, de maneira que surgem **novos agrupamentos** desconhecidos no nível anterior. (VYGOTSKI, 1991, p. 72, grifos nossos).

Nas *Conferências sobre Psicologia*, proferidas por Vygotski em 1932 (1994, p. 436), dois anos antes de sua morte, ele reafirma esta mesma ideia:

A imaginação deve ser considerada como uma forma mais complexa de atividade psíquica, como a união real de várias funções em suas peculiaridades relacionais.

Para tão complexas formas de atividade, que superam os limites dos processos que acostumamos a chamar funções, seria correto utilizar a denominação de sistemas psicológicos, tendo em vista sua complicada estrutura funcional. São características desse sistema as conexões e relações interfuncionais que predominam dentro dele.

Fica evidente, nesse trecho, que a principal consequência deste aprofundamento teórico para compreensão da imaginação criativa é que esta função psíquica, assim como as demais FPS, passa a ser compreendida como resultante do processo de aparecimento de **novas conexões funcionais**. Portanto, o aparecimento e o desenvolvimento da criatividade se devem ao fato de que as funções elementares se alteram ao longo do desenvolvimento, da criança ao

---

<sup>7</sup> Segundo Yasnitski et al. (2016), Vigotski foi reconhecido na URSS como uma liderança nos estudos pedológicos, por diversas publicações entre 1928 e 1934 e pela participação ativa em Conferências para trabalhadores do sistema educacional.

adulto, se interconectam (se fundem) formando grupos funcionais, o que implica profundas mudanças na dinâmica psicológica.

Como mencionamos, com o passar dos anos, a complexificação dos argumentos analíticos e do embasamento em dados científicos levaram o próprio Vygotski (1991, p. 71) a chamar a atenção de seus leitores para uma importante **reformulação**: “o que vou expor supera, por sua complexidade, o sistema de conceitos com que operamos até agora [...]”. Essa afirmação demonstra que, apoiado em seus experimentos e em uma extensa revisão crítica de diversas investigações no campo da pedagogia, psicologia infantil e da psicopatologia, o autor acumulou um rico material que culminou em um **novo posicionamento interpretativo** sobre as FPS, o que inclui a imaginação criativa.

Vejamos agora como aparecem reformuladas suas reflexões sobre a formação das FPS e os sistemas psicológicos que dão base à imaginação criativa ao longo do desenvolvimento psicológico, o que os põem em movimento (impulsiona) e qual a orientação (direção) desse movimento.

### **3.4 Últimas proposições: os interesses como força e o conceito como direção do desenvolvimento da criatividade**

O conceito vigotskiano que sintetiza sua ideia de fator desencadeador das mudanças psicológicas reguladoras da dinâmica subjetiva é a noção de *situação social de desenvolvimento*. Segundo Vygotski (1996b, p. 264), em cada idade a relação que a criança estabelece com seu entorno é peculiar, formando “um todo social irrepetível”, específica daquela idade. Encontramos nessa ideia a proposição de um caminho investigativo para os estudos da dinâmica do desenvolvimento da personalidade apoiado na realidade social e na distinção de idades psicológicas, pois o que distingue uma nova idade é, portanto, a emergência de uma neoformação produzida pela situação social de desenvolvimento.

Como mencionamos, Vygotski (1996b) verificou que as novidades que surgem durante o processo de desenvolvimento da personalidade provocam um novo nexos que liga as funções psicológicas umas com as outras, formando um agrupamento. Para o autor, a **fonte destas novas** conexões são as relações sociais adequadas às atividades concretas dos homens, de modo que no processo de desenvolvimento histórico (na história dos homens) e ontogenético (ao longo da vida de uma pessoa) as distintas situações sociais provocam determinadas fusões entre as funções herdadas, criam conexões novas e possibilitam relações funcionais que originam agrupamentos que não eram conhecidos até então.

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, **o papel de fonte** de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, **só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria.**

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010b, p. 695, grifos nossos).

As novas formações psicológicas se originam das relações sociais e se convertem em função individual, cuja estrutura não corresponde mais a uma função natural única que possa ser isolada (funções elementares).

Além da confirmação de que as FPS de fato não estão presentes desde o início da vida, acrescenta-se agora a ideia de que elas emergem da formação de sistemas funcionais, que dependem de um **longo, lento e complexo processo** dinâmico. Como também se pressupunha, aparecem primeiro no **modo de vida** humano (relações sociais) e passam gradualmente a fazer parte da atividade consciente individual.

Mas a partir de então teremos a presença constante da **lei geral** que guiará suas proposições a esse respeito: a de que as FPS surgem das relações dotadas de sentido, primeiro na história da humanidade, depois, quando comparecem na história de vida de um indivíduo (interpsíquica), provocam novas relações funcionais (intrapíquica) que reestruturam a qualidade da atividade da consciência formando um sistema particular de interconexão funcional, distinto das funções elementares (fragmentadas), que saltam para momentos qualitativamente distintos.

Portanto, a dinâmica da personalidade não se movimenta por força da maturação biológica, nem sofre alterações graças a fusões aleatórias em um movimento caótico e desordenado de ligação entre as funções elementares. São as relações sociais que os homens travam, marcadas pela escolha e intencionalidade específica que qualifica a atividade humana, que “regulam” e “estruturam” integralmente a personalidade, fornecendo força impulsionadora e direção adequada à finalidade de sua ação (VYGOTSKI, 1996b, p. 18). É assim que os sistemas interfuncionais se originaram no **meio**, nas **relações com os outros** (relações interpsicológicas), e passam a fazer parte da dinâmica psíquica individual (relação intrapsicológica), na relação da pessoa com ela mesma (na forma de fala interna) tornando possível o pensamento **reflexivo** e a **autoconsciência**.

Vygotski (1996b, p. 246) afirma que são “novas e mutáveis as relações interfuncionais” e que elas “formam uma estrutura correspondente àquela etapa do desenvolvimento”, possuindo uma direção, uma forma de autorregulação da conduta humana, em que a principal transformação é notada pelo papel que uma determinada função assume nos processos da consciência.

Assim, Vygotski (1996b, 1994) aprimora sua ideia de que a imaginação criativa também não está presente desde o início da vida, pois aparece no modo de vida humano e passa a fazer parte e requalifica a atividade consciente. Por isso ela é caracterizada como uma **neoformação**, ou seja, como uma nova formação psicológica que se origina da fusão entre as relações sociais e o desenvolvimento alcançado até aquele momento (idade). Em outras palavras, uma neoformação é o resultado de um agrupamento funcional, de uma nova síntese da conexão sistêmica entre as funções elementares (percepção, pensamento, linguagem, memória, atenção, etc.) que aparece primeiro nas vivências e se converte em função individual.

Uma neoformação é assim definida nas palavras do próprio Vygotski (1996b, p. 254-25, grifo nosso):

Entendemos por **neoformações** o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do desenvolvimento no período dado (tradução nossa).

Graças a essa descoberta, o autor demonstra que, **ao longo das idades**, a formação de novos sistemas psicológicos (novos nexos interfuncionais) inaugura a atividade de processos psicológicos radicalmente novos, sem qualquer analogia na natureza. Essa proposição supera também a ideia anterior de que a transformação das funções psicológicas ocorreria em dois níveis, do elementar ao superior, por influência direta do meio. Isso significa que o essencial não é a transformação da função, isolada das demais, como por exemplo, a transformação da atenção involuntária em atenção voluntária por meio da linguagem. O que ocorre é um novo nexo entre o conjunto das funções, um novo sistema psicológico que se expressa no modo distinto de se relacionar com os outros e consigo mesmo.

O novo nexo, a nova relação é o ponto de chegada e também a força que impulsiona o desenvolvimento da criança de uma idade para outra, transformando a própria base da idade

anterior, permitindo o surgimento de uma nova situação social, um novo ponto de partida. É o sistema de relações da criança com a realidade social, em uma determinada idade, ou seja, é sua **situação social do desenvolvimento** que explica a direção e o formato da aquisição das novas propriedades pessoais que no futuro se consolidarão em uma neoformação. “A realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento”, ela forma uma unidade complexa com a situação psicológica atual (vida interna), o que permite que “o social se transforme em individual” (VYGOTSKI, 1996b, p. 264). Assim, contraditoriamente, a insuficiente adaptação da criança ao meio sociocultural é ao mesmo tempo um obstáculo e um impulso que direciona o seu desenvolvimento, obrigando a criança a superar sua inadaptação.

Mas a evolução teórica do autor não termina aqui. Vygotski (1996a) avança ainda mais e demonstra que, para compreender as profundas transformações na vida interior e social da criança que movimentam a reconfiguração sistêmica dos agrupamentos funcionais, é preciso acrescentar os resultados dos estudos a respeito do papel da evolução dos **interesses**. Afirma que as neoformações ou os novos sistemas psicológicos são a forma pela qual opera o conteúdo da personalidade na direção de novos interesses (VYGOSKI, 1996a).

Aprofundando esta ideia, Vygotski (1996b) demonstrou que são os motivos que provocam a atividade criativa, ou seja, é a intencionalidade o motor da criação, o que permite diferenciar a imaginação reprodutiva (memória) da imaginação criativa (VYGOTSKI, 1996a). As qualidades especificamente humanas, que aparecem ao longo do desenvolvimento psicológico, têm como força motriz os interesses (em alguns momentos o autor também usou como sinônimo os termos necessidades, intenções ou motivos) e ignorar essa força é fechar as portas para compreensão da origem da criatividade no processo de desenvolvimento do psiquismo.

As funções psicológicas do ser humano, em cada etapa do seu desenvolvimento não são anárquicas nem automáticas nem causais senão que estão regidas, dentro de um certo sistema, por determinadas aspirações, atrações (vlechenie) e interesses sedimentados na personalidade. (VYGOTSKI, 1996b, p. 11).

Segundo Vygotski (1996b) o problema da força motriz do desenvolvimento da personalidade era pautado, em muitos estudos, por concepções abstratas, ignorando o movimento dialético de transformação das necessidades em interesses. Tal equívoco teria resultado na separação entre os processos psicológicos e as forças motrizes que os orientam. Vygotski (1996a) observa que as investigações sobre a formação dos interesses, pela própria inconsistência interna dos métodos adotados, não captavam o processo de desenvolvimento

das neoformações reais que surgem quando uma criança salta de uma etapa para outra, regidas por um sistema de aspirações, “a chave para entender a psicologia das idades se encontra no problema da orientação, no problema das forças motrizes, na estrutura das *atrações e aspirações* (stremlenie) da criança” (Vygotski, 1996a, p. 12, grifo do autor).

Segundo Vygotski (1996a), a teoria estruturalista dos interesses, especialmente aquela desenvolvida com base nas investigações experimentais de Kurt Lewin (1890-1947), abordou com profundidade o problema complexo da relação entre os interesses e o hábito, o que possibilitou à ciência psicológica da época superar o unilateralismo formalista e concluir o seguinte:

O hábito, por si mesmo, não provoca nenhuma tendência a continuar a atividade, pelo contrário, a tendência de continuar a atividade é independente, relativamente, da série de hábitos nos quais se realiza. Cabe considerar como fato experimentalmente estabelecido que os hábitos e os mecanismos associativos não atuam de maneira caótica [...] senão que todos eles são impulsionados para ação como momentos subordinados de uma estrutura geral, de um todo geral, de uma dinâmica geral dentro da qual adquirem seu significado funcional e seu sentido. [...] Essas tendências dinâmicas integrais que determinam a estrutura da orientação de nossas reações são as que podemos qualificar de interesse com pleno fundamento (VYGOTSKI, 1996a, p. 17).

As conclusões divulgadas por Lewin inauguram uma nova forma de compreender os interesses, incluídos no contexto geral da ontogênese e não mais como puramente inatos, regidos pela atração interna, nem puramente adquiridos pela atração externa exercida pelos objetos. Segundo o autor, pela primeira vez encontramos na psicologia um “esboço de uma solução dialética para questão dos interesses”, que procurou compreender o processo que se desenvolve de sua raiz orgânica em direção à personalidade como um todo (VYGOTSKI, 1996a, p. 18).

Contudo, Vygotski (1996a) observa que a teoria estruturalista não levou em conta a natureza histórico-social dos interesses humanos. Essa nova teoria compreendia o desenvolvimento dos interesses como um processo natural de maturação biológica e, em consequência, não considerava o processo de desenvolvimento histórico das neoformações. Ela mostrou-se incapaz de explicar a base da ontogênese pela materialidade dos acontecimentos, ou seja, do movimento de conversão dialética da necessidade do homem em necessidade humana (VYGOTSKI, 1996a).

Na opinião de Vygotski (1996a), os estruturalistas apresentaram uma solução dialética idealista (metafísica) para a questão da intencionalidade, por demonstrarem sua vinculação

com o desenvolvimento da personalidade (totalidade), mas negarem a materialidade dos fatos históricos e não distinguem a conduta do animal e a do homem. Os animais operam suas ações regidos pelas leis dos estímulos internos e externos, portanto, são incapazes de realizar uma ação sem sentido do ponto de vista da situação perceptiva.

Fundamentado em Marx, Vygotski (1996a) defende que a essência humana (o conjunto das relações sociais) tornou-se “natureza” para o homem. O modo de vida concreta dos homens os diferencia dos outros seres vivos, permite a reprodução de suas vidas, mas também transforma criativamente a realidade por meio da atividade orientada a um fim. Nesse sentido, é a **fusão** entre os **motivos históricos** e as **necessidades naturais** que provoca as atividades humanas e não a atividade em si, ou a maturação biológica.

As alterações que sofrem a intencionalidade humana ao longo das idades dão concretude a esse pressuposto. Antes dos 3 anos (idade pré-escolar), por exemplo, as motivações das crianças estão fortemente voltadas para aquilo que ela percebe, só mais tarde é que ela conquista a liberdade de um agir que transcende sua visão. Essa liberdade de ação só é possível quando, passado um tempo, em uma nova idade, assim que ela possa se interessar por algo que não pode ser conseguido imediatamente e pode usar da linguagem para agir apoiada em suas próprias ideias. É assim que aparece a função da brincadeira como mediação fundamental para o desenvolvimento da personalidade como um todo e da imaginação criativa em particular (VIGOTSKI, 2007).

Temos aqui duas formulações relevantes para compreendermos a evolução teórica de Vygotski a respeito da formação das FPS em geral e da criatividade em específico. O papel do meio não como circunstância, fator influente, mas sim como fonte e condução de desenvolvimento, que comparece inclusive na formação da intencionalidade (força motriz) e na forma peculiar como as relações sociais se qualificam ao longo das idades.

Enquanto a formulação anterior atribuía ao signo, de forma imprecisa, simplista e generalizada, o papel de instrumento psicológico regulador da conduta consciente, Vygotski (2009b) passa a explicar que o sistema psicológico essencial ou a neoformação central para todos os processos de desenvolvimento e desintegrações é a **função de formação de conceitos**.

Esse sistema psicológico se define na adolescência e nela alcança seu núcleo fundamental, o que explica as mudanças de conteúdo que se apresentam a partir desta idade. O autor chama atenção para o fato de que a evidente aparição de uma transformação no conteúdo do pensamento do adolescente não poderia existir sem uma forma correspondente e

esta forma é uma neoformação, a função de formação de conceitos, que produzirá transformações na conduta que não dependem da formação ou do amadurecimento de novas partes do cérebro, inaugurando um desenvolvimento cultural inesgotável.

O sistema de conceitos é o que ocorre de essencialmente novo e que possibilita ao sujeito o domínio das próprias operações intelectuais e, por sua vez, o domínio de sua própria conduta, tão determinante ao desenvolvimento da personalidade. Por isso, a adolescência é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade. É, portanto, nessa idade que se desenvolve o pensamento por conceitos e quando o sujeito reestrutura sua personalidade, desenvolve a capacidade de **autorreflexão** e uma visão sobre a realidade que antes não eram possíveis, pois pela primeira vez o pensamento ocupa o primeiro plano.

Assim, Vigotski reafirma em seus últimos trabalhos que o desenvolvimento das FPSs refere-se ao domínio da própria conduta, sem o qual não é possível tratar da personalidade. E que esse domínio pressupõe o reflexo na consciência, por meio da linguagem (mais precisamente o significado das palavras), da estrutura das próprias operações psíquicas, dominando-as. A linguagem é, então, um pressuposto de qualquer função ou processo volitivo. Mas o estudo da neoformação formadora de conceitos como um novo sistema psicológico fundamental para a estruturação da personalidade é o que predomina nas investigações e escritos no final da vida de Vigotski. Por esse motivo, o percurso de sua obra o conduz à investigação da relação funcional entre pensamento e palavra, em 1934.

De acordo com Vigotski (2009b), o pensamento e a fala possuem raízes genéticas distintas, no entanto, no curso do desenvolvimento, ocorre uma fundamental unidade (e não identidade) nesta relação que é o *significado da palavra*. Esta união é um processo que implica alterações, confere conteúdo e forma novos em uma conexão dinâmica entre o pensamento e a fala. A palavra contém o conceito (processo de generalização), ou seja, um modo original de representação da realidade na consciência. O significado da palavra está presente na fala e na linguagem interior como intermediador que permite a relação entre o pensamento e a palavra. Ela é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso intelectual e de expressão dos sentimentos. O pensamento se realiza na palavra, não existe sem ela, e, finalmente, a linguagem interior é uma “atividade pensante afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 2009b, p. 424).

No processo gradual de individualização da linguagem do sujeito (de inter para intrapsicológico), desenvolve-se a linguagem interior e este passa a operar com uma imagem, representação da pronúncia da palavra, portadora do conceito. A linguagem interior é um pensamento vinculado ao significado da palavra, um pensamento conceitual, uma linguagem,

acima de tudo. Nesta linguagem interior, há o predomínio do aspecto semântico da palavra, do sentido sobre o significado e **o sentido é a junção dos fatos psicológicos despertados pela palavra na consciência** (VIGOTSKI, 2009b).

O **significado** é apenas uma zona mais estável e uniforme do sentido. Já o sentido, é inesgotável. Este influencia na fusão das palavras, sendo possível na linguagem interior exprimir vários pensamentos, sensações, reflexões profundas com apenas um único nome, cujo significado é intraduzível no discurso exterior. A palavra “morre” na linguagem interior gerando o pensamento e este, por sua vez, se materializa na palavra. É o significado da palavra que medeia o pensamento em direção à sua expressão verbal. Ele não coincide com sua expressão verbal, pois é sempre integral, maior que a palavra isolada. Nela ele é recriado, mas há sempre um substrato oculto. Para esclarecer essa interpretação teórica, Vigotski (2009b) compara o pensamento a uma nuvem parada que descarrega uma chuva de palavras e como o pensamento não nasce de outro pensamento, o vento que movimenta esta nuvem de pensamento são os interesses, os motivos, as necessidades, os afetos e emoções. É nesta “tendência afetivo-volitiva do pensamento” que, segundo Vigotski (2009, p.424), encontra-se sua verdade mais profunda.

Os casos patológicos também corroboram essa ideia por demonstrarem que o contrário também é verdadeiro. Como afirma Vygotski (1996a), a criatividade encontra seu ponto zero no caso de enfermos com diagnóstico de afasia, que perdem a capacidade de agir livremente, de se apoiar na imaginação e formar qualquer intenção quando não estão diante de situação concreta. Para Vygotski (1996a, p. 206), é de grande interesse a investigação destes casos de **adocimento** como material de pesquisa sobre as mudanças no desenvolvimento, ele afirma que a “patologia nos proporciona a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento a chave para entender as mudanças patológicas”. A perda da atividade criativa em consequência da **dissolução** das FPSs possibilita o acesso às formas mais primitivas de conduta, em que a não liberdade ou a total dependência da situação concreta condiciona o comportamento que se limita, ancorado na situação percebida.

As pesquisas com pessoas acometidas por lesões de guerra e que passaram a sofrer alterações do funcionamento psicológico, levou Vigotski a concluir que as alterações no **pensamento em conceitos** culminam em maior dependência das percepções diretas e **impossibilitam a imaginação criativa**, ou seja, a criação de algo diferente da situação imediata. A repetição de uma frase errônea do ponto de vista da impressão imediata (como por exemplo: a neve é negra), ou ainda a definição do que *não* é um objeto e para que ele *não*

serve (por exemplo: a nuvem não é branca ou “o garfo não serve para cortar”) apresenta-se como uma tarefa impossível nestes casos. Vygotski (1996a) também cita o caso de uma pessoa incapaz de pegar um copo de água quando ordenado, mas que realizava perfeitamente esta operação quando tinha sede. Sobre estes curiosos sintomas o autor afirma:

Poderíamos dizer que a conduta dos enfermos nos surpreende, sobretudo, por sua falta de liberdade; um homem incapaz de fazer algo se não impulsionado diretamente pela situação concreta, não pode criar uma situação, transformá-la, sentir-se livre da influência direta de estímulos internos e externos.

[...] Cremos que os exemplos expostos são mais que suficientes para esclarecer a simples ideia de que a imaginação e a criatividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, sua livre combinação, exige, como **premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento que só alcançaram os que dominam a formação dos conceitos.** Não em vão, a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade (VYGOTSKI, 1996a, p. 206-207, grifos nossos).

Encontramos neste trecho a defesa de Vygotski (1996a) de que existe uma complexa conexão entre a liberdade de agir segundo seus interesses (aspecto emocional), a formação de conceitos (aspecto intelectual) e a imaginação criativa. Na **adolescência**, a memória, a atenção, a percepção visual-direta, a ação volitiva (intencionalidade), toda a personalidade sofre uma reestruturação e a imaginação não é separada de todo esse complexo processo de mudanças da vida mental do adolescente (VYGOTSKI, 1996a).

Vygotski (1996a) chama atenção para os estudos de E. R. Jaensch (1883-1840) sobre a transição da predominância da **memória eidética** – que são representações formadas pela percepção visual-direta, típica da infância – para a **memória lógica** vinculada ao pensamento em conceitos. Ele afirma que, a fantasia na adolescência se caracteriza por reunir momentos concretos (visual-direto) e também abstratos (conceitual), e que podemos assistir esta alteração na brincadeira infantil sendo sucedida pela imaginação (elucubração) do adolescente. Vygotski (1996a) observa que a criança busca objetos e temas reais da vida para sua brincadeira, mas sabe distingui-los do mundo autêntico, ao passo que o adolescente deixa de brincar e passa a sonhar acordado, consciente desta atividade mental fantasiosa. Em outras palavras, é na adolescência que a imaginação pode **romper** sua relação com os objetos da realidade, de modo que, com uma base concreta, a fantasia vai se fazendo cada vez mais abstrata. Deste ponto de vista, a **imaginação criativa**, de acordo com Vygotski (1996a), p. 220), “é uma atividade transformadora, criadora, que vai do concreto ao concreto novo” ou “do concreto dado ao concreto criado” com a ajuda da abstração [tradução nossa].

Para Vygotski (1996a), em cada idade a criatividade é dirigida por suas correspondentes inclinações e se caracteriza por uma busca incessante de métodos melhores: na brincadeira infantil, nas elucubrações do adolescente e na atividade criadora do trabalho do adulto. Tais resoluções criativas estão vinculadas, portanto, à motivação (as emoções) e ao domínio de conhecimentos sobre a realidade (o intelecto), necessários para rearranjá-los e alterá-los.

A viva fantasia infantil é, portanto, muito mais pobre que a do adolescente, pois ela não está determinada pela riqueza e abundância de suas representações; a criatividade da criança é caracterizada por uma maior intensidade de seus sentimentos, sua maior excitabilidade, e sua falta de espírito crítico (VIGOTSKI, 2009a).

## 4 ANÁLISE CRÍTICO-COMPARATIVA DO PROBLEMA DA CRIATIVIDADE EM PIAGET E VIGOTSKI

Nossa análise comparativa está subdividida em três tópicos. Procuramos extrair dos dois primeiros capítulos (autocríticas e reformulações) a matéria-prima que auxiliasse na elaboração de uma **síntese** de modo a facilitar a análise comparativa que viria adiante. Assim, antes de discutirmos o quão semelhantes, opostas ou apenas diferentes são as ideias de nossos autores, decidimos apresentar o que cada um entende efetivamente por criatividade (item 4.1).

Nessa busca por uma definição conceitual, encontramos a ideia de centralidade da abordagem **psicogenética** para as duas propostas. Há, portanto, uma **concordância** sobre a psicologia da criatividade como um problema das idades, já que ambos propõem uma teoria interpretativa da dialética do processo de periodização e seus saltos qualitativos, como solução para integrar a criatividade a filogênese, ontogênese e a experiência social (item 4.2).

Na sequência, ao darmos voz aos **autores** com base em seus próprios comentários crítico-comparativos, colocamos em evidência a **discordância** em seus pressupostos (visão de mundo e de homem) e, por extensão, quanto ao papel decisivo ou secundário da linguagem e da socialização para promoção ou supressão da originalidade criativa. O “**diálogo direto**” sobre a criatividade ou temas correlatos, atualizado com suas autocríticas e reformulações, conforme discussão feita nos capítulos 1 e 2, completou nossa busca de materiais subsidiários de uma concepção do problema da criatividade nas duas abordagens (item 4.3).

### 4.1 Em busca de uma definição conceitual

#### 4.1.1 O que é criatividade para Piaget?

*“Os realistas nunca fizeram nada de relevante, porque a aceitam de forma a não tentar mudá-la, promovem a indiferença, no lugar da atenção humana, paixão e o compaixão.”*  
(MIGUEL DE CERVANTES, em Dom Quixote)

A originalidade e a produção de novidades aparecem e ganham uma crescente força na obra de Piaget a reboque do objetivo central de sua Epistemologia Genética: explicar a gênese do conhecimento. Segundo Vasconcelos (2007), quando Piaget passa a definir sua Epistemologia Genética como Epistemologia Construtivista, no final da década de 1960, o faz justamente por atribuir maior relevância ao caráter criativo do processo de construção do conhecimento. Então, podemos afirmar que, num panorama geral de sua obra, o

conhecimento do novo e a criatividade, que estavam contidos (implícitos) desde o início em sua teoria da inteligência, reaparecem e despontam como temas centrais no final de sua carreira.

Com base na evolução de suas ideias, levando em conta continuidades e rupturas, identificamos dois setores disciplinares que são alvo das proposições de Piaget sobre o problema da criatividade: **a)** uma acepção **filosófico-naturalista** que compreende a **criação** como produto da tendência dos organismos para busca de uma maior estabilidade por meio da ação (interação com o ambiente), como responsável pelo próprio aparecimento de novas formas de vida; **b)** outra especificamente **psicológica**, que propõe a **psicogênese** da criatividade como parte da formação de novas e mais estáveis estruturas, que se constroem pela interação e se apresentam sucessivamente em momentos distintos de expressão da atividade criativa.

A **acepção filosófico-naturalista** de Piaget consiste na ideia de que viver é superar desequilíbrios do meio que desencadeiam a adaptação (nova organização bio-psicológica) ao requalificar um esboço anterior criando um novo equilíbrio estrutural. Esse processo inclui a tendência – comum a todos os vivos – de restabelecer o equilíbrio por meio da ação sobre o meio.

No caso específico dos seres humanos também comparece na psicogênese os efeitos da ação sobre as pessoas e as ideias. A questão central é que essa busca por equilíbrio segue sempre uma direção, a autorregulação, que tende a uma maior estabilidade e acarreta o aparecimento de uma nova organização, qualitativamente superior. Assim, a busca por restabelecer o equilíbrio, agindo natural e espontaneamente, desencadeia um gradual aparecimento de **novidades** psicológicas que conduzem ao aperfeiçoamento da sociabilidade (uma vida mais estável). Essa ideia serve para explicar o novo na história da humanidade (na evolução da ciência) e também para a história de vida de um sujeito (evolução psicológica).

O **ponto de partida da criatividade** no início do desenvolvimento humano e também no início da **história da humanidade** é a própria atividade adaptativa biológica (tanto no homínido como no bebê) que avança por interação caminhando para uma predominância da incorporação das leis sociais de cooperação por serem estas mais estáveis para manutenção da vida (vida adulta e sociedade democrático-burguesa).

A **acepção psicológica** da criatividade incorpora esse processo criativo intrínseco ao próprio desenvolvimento da vida, e o transcende. A psicogênese piagetiana propõe que, em cada nova idade, o sujeito redescobre por si mesmo a realidade, com sua própria ação sobre os objetos, as pessoas e as ideias. Essas conquistas psicológicas rompem gradualmente com a

rigidez e o impedimento do “tem que ser necessariamente assim” e abre novos **possíveis**. Isso significa que em sua psicogênese da criatividade Piaget defende a existência de **saltos qualitativos** que distinguem momentos, desde a origem, começando pelas primeiras iniciativas de ação do bebê, passando pela idade de maior **originalidade** (máxima espontaneidade) na primeira infância até alcançar pela primeira vez o acabamento final na adolescência, idade da **inventividade**.

Ao longo do processo de formação da representação no bebê, a percepção e os movimentos corporais produzem imagens e gestos com vestígios imitativos/reprodutivos que por volta de um ano de vida passam a ser genuinamente espontâneos, sem qualquer correspondência diretiva de um modelo. Nesse sentido, embora sejam comuns a todos os indivíduos, as estruturas psicológicas se renovam pelo processo funcional e criativo de autorregulação, o que permite uma construção pessoal que aperfeiçoa a própria dinâmica reguladora, conferindo uma singularidade à primeira infância. Para Piaget, esse **processo primário de representação** (individual, inconsciente e autocentrado), carrega consigo a marca maior da **originalidade** por fazer parte do próprio ato pessoal de conhecer e criar imagens apoiado nas ações, que, por sua vez, ainda não sofre interferência significativa da experiência social, cuja maior expressão é o aprendizado da linguagem, mas fornece as bases para o seu desenvolvimento posterior.

Na incessante busca de um equilíbrio mais estável que tem como resultado o desenvolvimento das estruturas hipotético-dedutivas na adolescência, Piaget demonstra que a criatividade se apresenta pela primeira vez como **inventividade**, ou seja, fruto de uma ação intencional, consciente, de criar algo útil, integrando intelecto e sentimento. Assim, a formação do pensamento reflexivo na **adolescência** inaugura a **possibilidade** de entender o novo com base no conhecido e a **necessidade** de superar o desconhecido pela expectativa da existência de uma solução. Nessa idade um produto criativo é possível quando o sujeito reflete (no presente) sobre um acontecimento, um erro, uma dúvida ou um problema e imagina criticamente os caminhos que o conduziram ao resultado errado ou insuficiente, identifica as causas (passado) e planeja possibilidades de não repeti-los (futuro).

Quando a solução é uma necessidade e se **integra** à liberdade de pensamento oriunda da possibilidade de se apoiar em conhecimentos consolidados até o momento, a **imaginação**, então, permite revisar o passado e voltar-se para o futuro. A reflexão sobre o próprio processo de pensar, ou seja, a tomada de consciência que subsidia a **decisão de revisar** os atos (seus fins, meios, possibilidades de reversão etc.) exprime uma dinâmica afetivo-intelectual em que o sujeito está engajado em um projeto, pois consegue antecipar mentalmente possíveis erros de uma ação, avaliar previamente, comparar possíveis desdobramentos.

O método e pressupostos de Piaget estão apoiados na ideia de que o conhecimento se origina da ação direta sobre as coisas, o que prova a existência de uma individualidade singular, anterior e independente da experiência social. Em síntese, a questão psicológica mais importante formulada por Piaget para tratar da psicologia da criação foi demonstrar que **conhecer é o oposto de replicar** a realidade internamente, pois é reconstruir criativamente, ou seja, criar um tipo novo de realidade conservando um quantum das características do real. Com isso, o autor também deixa claro que a construção do conhecimento é um processo lento e gradual de **internalização de operações** que transfere um nível elementar de atividade (ações sobre os objetos) para um nível qualitativamente superior, resultando em um novo modo de interagir. E esse agir diferente – mais livre e ativo, e por que não criativo – aparece no desenvolvimento graças a novas formas de interação que se apoiam em conhecimentos cada vez mais amplos e profundos, pouco a pouco alcançados na passagem dos esquemas-reflexos para a inteligência sensório-motora, depois para a **originalidade representativa**, até a **engenhosidade inteligência formal**.

Como vimos no capítulo 2, ocorreu uma importante reformulação logo no início da produção teórica de Piaget, além de diversas revisões e sínteses que o levaram a reapresentar suas ideias de um modo diferente. Nessa trajetória, o tema da evolução criadora – que explica o aparecimento das espécies pela adaptação dos seres vivos ao meio, por meio de transformações bioquímicas (em que operam as leis inorgânicas e orgânicas) – comparece na regulação do organismo humano e se consolida como referência primordial para Piaget explicar a criação psicológica com a descoberta dos processos enraizados antes da influência social. Solucionado o problema do papel da linguagem (rebaixando a sua importância para a origem da atividade intelectual) sua hipótese inicial ganha ainda mais consistência.

Concluimos, portanto, que sua **autocrítica** não o levou a romper com suas hipóteses iniciais. A reformulação forneceu melhores argumentos para aprofundar a posição teórica que sempre esteve presente em seu pensamento, desde as obras iniciais. Conforme Piaget, o acontecimento psicológico que explica a originalidade ocorre **sem a intervenção diretiva/decisiva de algo externo** ao próprio mecanismo de adaptação na vida.

Embora reconheça a **potência criativa do pensamento conceitual reflexivo** para iniciativas engenhosas (alcançado na adolescência), especialmente para o campo da inovação socialmente útil, Piaget (1978, 1995, 2001) entende que, em se tratando de **priorizar a originalidade** como principal característica da criação, o processo biopsíquico de equilíbrio, alimentado pelas ações do sujeito, possui maior força explicativa. Em outras palavras, o que de fato é **decisivo para haver a criação é o constante movimento funcional**,

**espontâneo** na direção da conquista de um equilíbrio dinâmico frente aos desequilíbrios desencadeados pela ação sobre o meio.

#### 4.1.2 O que é a criatividade para Vigotski?

*“[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de respostas, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação”.*

PAULO FREIRE

O tema da atividade criativa permeia toda obra de Vigotski, mas perde sua centralidade ao passo que seus trabalhos iniciais, como crítico de arte literária e teatral, deram espaço para as pesquisas e a atuação em temas como Epistemologia, Educação e Pedagogia, sempre vinculados ao campo da Psicologia. Como crítico de arte, não discutiu propriamente conceitos e teorias psicológicas, mas ensaiou suas primeiras reflexões sobre os limites da palavra para expressar as emoções, um autoconhecimento estranhado, sobretudo, no sofrimento diante da **morte e seu vínculo com a criação mística** religiosa, com a falta de vontade, o imobilismo e a passividade (antítese da criação). Esse mesmo modo de abordar a temática, integrando situações concretas da vida (como a morte de um pai), a relação homem-mundo intermediada pela **linguagem** e a atividade psicológica como uma **unidade afetivo-intelectual**, curiosamente manteve-se presente em toda sua obra e se atualizou com os novos dados do período final de sua vida.

Com base na evolução de suas ideias, levando em conta sua autocrítica, identificamos dois modos distintos de abordar o problema da criatividade na obra de Vigotski: **a)** uma acepção **filosófico-antropológica** que compreende a imaginação criativa como formação psicológica distintiva do humano, indispensável para explicar as transformações **históricas** na atividade instrumental-simbólica (o gesto, a fala, a pintura rupestre, a escrita, etc.); **b)** outra estritamente **psicológica**, que compreende a criatividade como uma neoformação que se origina das relações sociais, salta qualitativamente ao longo das **idades**, desde as vivências interpsicológicas infantis até a vivência intrapsicológica promovida pela formação de conceitos.

A criatividade em seu aspecto **filosófico-antropológico** é mais do que tudo uma reafirmação do pressuposto marxiano do selo distintivo do ser social. Segundo essa perspectiva, pela natureza intencional da ação humana (prévia ideação), se espera um determinado resultado, produz-se um momento subjetivo, ou seja, imagina-se antes da ação

propriamente dita. Para Vigotski, é graças à especificidade humana de idealizar antes de concretizar que suas próprias **criações** (fundamentalmente os instrumentos, signos) passarão a regular e auxiliar no domínio da conduta. Seus argumentos referentes ao caráter criativo da atividade humana se apoiam na **distinção** entre o funcionamento psicológico do animal, o funcionamento humano natural (elementar, reprodutivo, portanto, não criativo) e o complexo/superior que inclui a criatividade **mediada** pelas criações humanas arbitrariamente produzidas e transmitidas historicamente por meio das **relações sociais**.

Tais conclusões não inauguram propriamente uma descoberta teórica para o campo da psicologia. Contudo, ainda que essa noção de criatividade não contenha uma elaboração sistemática e original das questões polêmicas debatidas no interior da psicologia, dá um importante passo nessa direção. Pois, se afirma filiada ao pressuposto **materialista** para entender um fenômeno de comum associação com a dimensão imaterial, irrealista, subjetiva.

Um fato demonstrativo da relevância dessa abordagem da criação em Vigotski foi comentado pela pesquisadora Parada (2013), segundo a qual entre os anos de 2006 e 2012, o intérprete mais mencionado no Brasil como referência para auxiliar na compreensão das ideias de Vigotski sobre a criatividade é Fernando Gonzalez Rey, um pesquisador que propõe uma teoria histórico-cultural da subjetividade. Ocorre que ao interpretar as ideias de Vigotski, Gonzalez Rey (2005, 2007) se distancia radical e intencionalmente do pensamento materialista, com a justificativa de haver uma suposta negligência da discussão dos fenômenos subjetivos.

Assim, explicar a constituição do psiquismo sem perder de vista a materialidade que se manifesta em substâncias e formas distintas é um grande desafio. As explicações reducionistas, incapazes de compreender o movimento e a integração objetividade-subjetividade, ora tendem a um determinismo do mundo externo (estímulos) sobre o comportamento, ora recaem a uma compreensão de que tudo pode ser explicado pelas conexões neurais e pelo funcionamento de áreas específicas do cérebro. Ambas, para Vigotski, possuem limites metodológicos quando desconsideram o papel da ação prática verbal e sua tendência afetivo-volitiva na reestruturação dos sistemas funcionais que reorganizam e dão base a conduta complexa humana.

Seu principal objetivo, com essa forma de caracterização do problema, presente dos primeiros aos últimos trabalhos, era tomar como base não a continuidade, mas sim aquilo que particulariza, diferencia e explica a origem do ser social em contraste com os outros seres vivos. Por isso a insistente **distinção** entre:

- atividade animal (respondem a estímulos internos e externos) versus atividade humana (intencionalidade, mediação simbólica);
- lógica objetiva (externa e anterior ao sujeito) versus subjetiva (não irrealista, prioritariamente subordinada à objetividade, mas que se emancipa gradativamente dela graças ao desenvolvimento da imaginação criativa);
- **reprodução** (voltada para manutenção, conservação, que assim como a memória nunca é uma cópia mecânica ou um reflexo especular) versus **fantasia** (que se subordina progressivamente a **decisão**, **vontade** e **interesse** de criar).

Quanto às suas proposições sobre a psicologia da criatividade, encontramos suas contribuições em trabalhos no campo da **psicogênese infantil**. A origem da criatividade na **infância** é, segundo Vigotski, marcada por maior realismo e subordinação à objetividade (pobre em fantasia) em comparação com a criatividade no **adulto** (liberdade de fantasiar graças à formação dos verdadeiros conceitos).

Com a realização de seus próprios experimentos e revisão de outros tantos trabalhos que foram divulgados no início da década de 1930, Vigotski elabora sua teoria sobre a formação de sistemas psicológicos trazendo para o centro de seus questionamentos o problema das **idades**.

Com essa reformulação teórica, a imaginação criativa ganha o status de **neoformação** que emerge na segunda metade da infância e se consolida na **adolescência** quando, pela primeira vez, a imaginação e os interesses estabelecem uma estreita relação com o pensamento em conceitos.

Por esse direcionamento teórico é importante destacar que fica explicitada a impossibilidade de pensarmos que a criança seja mais criativa que o adolescente ou o adulto, pois, para Vigotski, lhe falta as apropriações que estes alcançaram, em especial a formação de conceitos. Seus interesses se expressam em pseudo-conceitos, menos arbitrários, mas ainda se concentram nos limites da experiência sensível.

Concluimos que, com esse momento de superação do esquematismo, a reformulação caminhou para um aprofundamento, confirmação e atualização de suas primeiras ideias. A reformulação resulta na ideia de um complexo movimento de internalização e desenvolvimento da criatividade. Um novo modo de se relacionar com os outros e consigo mesmo é desencadeado originalmente por cada nova situação social de desenvolvimento. Primeiro na relação entre os outros e a criança (interpsíquicas), depois dela consigo mesma (intrapíquica, ou pensamento reflexivo).

Desse modo, é importante entender que, para Vigotski, a criatividade é um acontecimento tardio, não está presente no início da vida, e sendo um neoformação, resulta de uma síntese sistêmica, impulsionada pelas **aspirações** (força motriz) próprias de cada **idade**, que movimentam e são ao mesmo tempo transformadas pela evolução **intelectual** conquistada com o pensamento abstrato-conceitual dando direção e sentido pessoal e social para a criação. As motivações vão se alterando em conexão com a situação social da respectiva idade psicológica, até o momento em que o verdadeiro conceito se forma (na adolescência). Ocorre, então, uma requalificação das intenções que comparecem nas relações sociais com alto potencial inventivo.

#### **4.2 Análise comparativa da psicogênese da criatividade**

Entendemos que a identidade na escolha por uma abordagem psicogenética significa que Piaget e Vigotski **partilham** da ideia de que a criatividade é um acontecimento próprio do ciclo da vida, comum a todos, e que seu movimento está **integrado** ao restante da atividade psicológica (aos sentimentos, ao pensamento, à linguagem, à memória, etc.). Também encontramos semelhança na compreensão dinâmica da passagem de uma idade para outra, preconizando que a criatividade se altera e é alterada por transformações qualitativas ao mesmo tempo específicas e globais, e que a dialética desses acontecimentos pode ser compreendida, portanto, interpretada teoricamente na forma de uma periodização do desenvolvimento.

Por assumirem a vertente da processualidade da atividade psicológica e da dialética da hierarquia e do aparecimento de requalificações, mais ou menos regulares, Piaget e Vigotski sinalizam opositores comuns. Rejeitam igualmente as abordagens que estudam os eventos psicológicos em sua forma acabada estática, como se apresenta no adulto. Pois entendem o presente como resultado, um momento de um processo que possui uma origem e, ao se movimentar, escreve uma trajetória, uma história. A busca por desvendar as raízes (o passado), ou seja, o nascimento de uma atividade psicológica desde suas formas primárias e suas modificações, os conduziu a teorias dinâmicas e integrativas daquilo que permanece e do que aparece de novo alterando a qualidade e o grau de complexidade subjetiva. Consideram fundamental distinguir as formas anteriores e posteriores (primárias e secundárias) de um dado do presente, de uma dada idade psicológica.

Apoiando seus argumentos em dados experimentais, defendem a utilização de um signo de separação e de uma explicação dinâmica para passagem entre as idades, pois as

reconhecem como produto objetivo do movimento incessante da vida que produz modificações qualitativas, ou seja, que não promove apenas o crescimento, a ampliação quantitativa do que estava dado desde o princípio, mas sim o aparecimento de **formações novas**, não existentes em estágios anteriores (apenas seu germe), em uma **sequência** hierárquica e **ritmo** próprio.

Vigotski (2009b, p. 21) afirma que é com Piaget que se inaugura na psicologia a abordagem qualitativa que revela a particularidade do pensamento infantil frente ao adulto, suas peculiaridades e propriedades distintivas, “desvelando e fundamentando em fatos uma ideia essencialmente simples: a ideia do desenvolvimento”. Piaget fez vanguarda e produziu uma *reviravolta* no estudo de questões antigas da Psicologia, segundo Vigotski (2009b, p. 21) inaugurando um novo e fecundo método de investigação:

Os estudos de Piaget constituíram toda uma época no desenvolvimento da teoria da linguagem e do pensamento da criança, da sua lógica e sua visão de mundo, e ficaram marcados por sua importância histórica.  
[...] Com o auxílio do método clínico [...] foi o primeiro a estudar sistematicamente, com uma ousadia incomum, profundidade, amplitude e abrangência, as peculiaridades da lógica infantil em um corte inteiramente novo.

Além disso, e de modo semelhante a Piaget, Vigotski (1991, p. 60) comenta que os avanços conquistados pela abordagem estruturalista da “nova psicologia” – modo que se refere à Psicologia da Gestalt – apontam uma profunda divergência, mas também concordâncias. O autor reconheceu e valorizou a dialética e o monismo materialista da Gestalt em razão da tentativa de seus pesquisadores de reformar o experimento psicológico e problematizar “os extremismos e a unilateralidade das concepções subjetivas e objetivas em psicologia e uni-las, sistematizando-as em um enfoque global da psique” (VYGOTSKI, 1991, p. 61), e ainda por levantarem com clareza o tema da “crise da psicologia” e o dualismo presente em seus fundamentos. Um exemplo disso foi sua análise do artigo de K. Koffka (1886-1941) “A introspecção e o método da psicologia” em que se encontra a exposição do método analítico fenomenológico e a defesa de que as reações fenomênicas e corporais não constituem duas esferas distintas e de natureza diferente. Concordando com Koffka (que se inspira em Köhler), Vigotski (1991, p. 63) afirma que esta teoria “admite o princípio dialético da transposição da quantidade e qualidade”, entende que “o interno é externo”, o que permite a interpretação dos processos conscientes como parte de processos psicofisiológicos.

Do princípio ao fim de seus trabalhos, Piaget (1973b) defende que, de tempos em tempos, inúmeras e pequenas mudanças estruturais – em virtude da internalização de

características das ações com os objetos – levam a uma inteira reorganização estrutural. Todo o funcionamento psicológico é transformado e externalizado em uma nova fase, qualitativamente distinta da antiga, que se manifesta na **evolução estrutural** da coordenação das ações do sujeito sobre os objetos. Sua concepção de estrutura e reestruturação é “solidária ao construtivismo, ao qual não poderei recusar o caráter dialético, com seus sinais distintivos de desenvolvimentos históricos, de oposição de contrários e de ‘superações’, sem falar na ideia de totalidade, comum as **tendências dialéticas tanto como estruturalista**” (PIAGET, 1973b, p. 98, grifo nosso).

De acordo com Piaget (1973b, p. 7), os fatos permitiram constatar que “o desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência” por dois aspectos: duração e hierarquia. Prova disso é que as tentativas de encurtar o tempo natural de formação de instrumentos intelectuais (organização estrutural) ensinando o resultado de um raciocínio lógico mostraram-se limitadas e o seu sucesso restringiu-se exclusivamente ao exemplo que foi utilizado (não houve generalização). Também a ordem de sucessão entre os estágios (idades psicológicas) mostrou-se constante, se repetiram e nunca foi encontrada em outra sequência. Aliás, a ordem inversa de desintegração dessa estruturação também se mostrou constante em estudos sobre a velhice e as psicopatologias. A explicação apoiada nos dados experimentais é assim apresentada por Piaget (1973b, p. 13-14, grifos nossos):

Por que essa ordem de sucessão? É que, para que o peso se conserve, é necessário naturalmente um *substratum*. Esse *substratum*, essa substância, será a matéria. É interessante observar que a criança começa pela substância, porque essa substância sem peso nem volume não é constatável empírica, perceptivamente; esse é um conceito puro, mas um conceito necessário para atingirmos depois a noção de conservação do peso e do volume.

Logo, a criança começa por essa forma vazia que é a substância, mas ela começa por aí porque sem isso não haveria conservação do peso. Quando à conservação do volume, trata-se de um volume físico e não geométrico, comportando a incompressibilidade e a indeformabilidade, o que, na lógica da criança, supora sua resistência, sua massa, e por conseguinte seu peso, pois a criança não distingue o peso e a massa.

Essa **ordem** de sucessão mostra que, **para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares;** [...].

Isso nos conduz a teoria dos estágios do desenvolvimento. O desenvolvimento se faz por graduações sucessivas, por estágios e por etapas [...].

Assim, traduzindo a questão eminentemente epistemológica para o campo psicológico, Piaget se filia ao pensamento diacrônico para investigar a regularidade das formas precedentes e sua composição hierárquica, em fases que marcam a passagem espontânea de um estado para outro mais abrangente. Apoiar-se nos **pressupostos estruturalista e dialético**, e considera que a psicologia do adulto é apenas um resultado, um produto, uma forma superior que guarda relação com as formas anteriores (elementares).

Vygotski (1991) defende que, de um modo próprio, a **dialética materialista histórica** permite captar regularidades na formação dos sistemas psicológicos, que são tendências a determinadas conexões que resultam no aparecimento de novas qualidades (saltos). Para o autor, as regularidades da fisiologia do corpo e da vivência concreta movimentam os sistemas psicológicos e o movimento pressupõe um ponto de partida e uma trajetória, afinal “é inegável que, para movermo-nos, também é necessário partirmos de algum ‘lugar’ e irmos a alguma ‘direção’” (DELARI JR., 2011, p. 182).

É importante destacar que, mesmo em pesquisas de meados da década de 1920, dirigindo-se aos problemas da educação escolar e da consolidação da revolução, Vigotski optava por dialogar com teóricos de seu tempo de diferentes abordagens que reivindicam a necessidade de uma periodização das diferentes idades psicológicas. Por causa da centralidade do problema das idades em seus textos finais (campo da Pedologia), concluímos que essa escolha possui uma nítida continuidade em seu pensamento, ainda que a posição teórica do início não tenha se pautado em uma solução própria, consolidada por seus próprios dados e argumentos como no fim, mas sim com base em revisões que depois foram até alvo de uma crítica ainda mais radical.

Após uma análise crítica da literatura a respeito da caracterização das etapas do desenvolvimento, Vygotski (1996b) chegou à conclusão de que a idade psicológica não é fictícia, convencionada, mas sim uma categoria objetiva que precisa ser apreendida, e que os sinais de separação das idades que demarcam o fim de um período e o início de outro, precisam ser objetivamente encontrados: “[...] as viradas e giros de seu curso podem proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idades” (VYGOTSKI, 1996b, p. 252).

Como mencionamos no capítulo 3, para Vygotski (1996b), o produto da dinâmica movimentada pelas propriedades presentes na trajetória anterior desponta em uma nova idade psicológica que é inaugurada pelo aparecimento de uma neoformação. Então, os momentos de passagens são entendidos como saltos qualitativos que engendram novidades. A nova idade ocorre após uma transição e uma reorganização do próprio processo na passagem da antiga para a nova. Embora as neoformações sejam essenciais para determinar cada nova idade,

Vygotski (1996b, p. 265, grifos nossos) afirma que “para uma periodização científica do desenvolvimento é preciso levar em conta a sua **dinâmica** e a dinâmica da **passagem** de uma idade para outra”.

Esse processo de desenvolvimento se caracteriza por formações qualitativamente novas, como dissemos, com ritmo próprio que, segundo Vigotski, precisa sempre de medições especiais fundadas nas relações sociais. O autor verificou que é fundamental levar em conta o **papel do meio** na dinâmica de transformações que ocorrem ao longo das idades. Nesse caso, o entorno não é algo externo que apenas influencia com seus fatores ambientais ou circunstanciais. Nesta perspectiva, o desenvolvimento psicológico é um processo que se distingue pela permanente aparição de novas fusões entre o social e o psicológico. É radicalmente novo porque não existe em estágios anteriores e é dependente da “unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal”, à medida que a criança vai se desenvolvendo (VYGOTSKI, 1996a, p. 255).

É importante ressaltar que, para Vygotski (1996b), o que explica o surgimento de novas conexões é o **encontro** das relações sociais adequadas às atividades concretas próprias de um dado momento da vida com o desenvolvimento psicológico alcançado na **idade precedente**. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento histórico do gênero humano compõe o desenvolvimento ontogenético (produto das vivências de uma pessoa) e aparece na forma de relações sociais que provocam determinadas ligações entre as funções psicológicas herdadas, criando conexões, neoformações, que possibilitam outras relações funcionais. Então, quando a criança modifica sua conduta essas relações se reconstroem, as antigas se desintegram ao passo que se configura uma nova situação social, ponto de partida para idade seguinte.

De maneira semelhante, qualquer acontecimento estudado na psicogênese piagetiana, procura compreender a origem, o momento imediatamente anterior e os principais fatores que provocaram essa nova formação estrutural. Para Piaget, assim como os demais eventos psicológicos (pensamento, linguagem, etc.), a criatividade é um processo que se reorganiza e requalifica, sofre mudanças com o passar do tempo, portanto, se apresenta de forma relativamente distinta da precedente e da forma que a sucede, a depender da idade psicológica. No caso do jogo simbólico na primeira infância, que inaugura a originalidade criativa e fornece todas as bases para a representação linguística, seu momento **precedente** é a autorregulação conquistada pela ação coordenada, que se desdobrou dos esquemas-reflexos e da imitação. Já a inventividade do adolescente, o que lhe precede e fornece as bases para o

aparecimento do pensamento reflexivo é o pensamento limitado pela experiência sensível, dependente da presença concreta dos objetos.

Piaget insiste em demonstrar que fixou essas referências de eventos sequenciais e de tempo por sua persistência estatística e por ter verificado a repetição dos resultados em estudos comparativos em diversas partes do mundo – inclusive com crianças da zona rural, pequenos e grandes centros urbanos de cidades orientais – encontrando as mesmas estruturas operatórias da inteligência, na mesma hierarquia, porém por vezes em um ritmo mais rápido ou mais lento de alterações. Todavia, sua resposta para explicar o **principal responsável por essas transformações** do momento orgânico em psicológico (bebê), do concreto para o abstrato (adolescente) é o mesmo processo que desencadeia a **criação funcional na natureza**, ou seja, a tendência ao equilíbrio ou **equilíbrio**.

Tudo isso aponta o problema da idade, dos saltos qualitativos no desenvolvimento, como fundamento inseparável de suas teorias, e seguramente um comum acordo entre os autores. Todavia, Piaget e Vigotski não compartilham da mesma solução interpretativa para explicar a dinâmica das novidades psicológicas inauguradas em cada salto. A oposição em suas **visões de homem e de mundo** é uma constante do começo ao fim de suas obras e expressam caminhos explicativos radicalmente opostos quanto ao papel decisivo ou secundário do meio.

Em Piaget (1978a) encontramos a ideia de que a realidade existe em si mesma, mas é caótica, incompreensível (a não ser parcialmente) e responsável pelos desequilíbrios que provocam o movimento espontâneo de autorregulação, com o auxílio da organização dada pelos instrumentos operatórios construídos ao longo do desenvolvimento do sujeito. Assim, o conhecimento sobre real é resultado da criação (autoria). Na ação com o meio o homem imprime no mundo sua lógica própria, a qual se altera no confronto com esta realidade e altera o próprio mundo, num sentido cada vez mais estável, ou seja, orientando-se para o equilíbrio.

Ao passo que, para Vigotski (2000), a realidade existe, não de maneira caótica, mas organizada, anterior e independente do surgimento dos seres humanos. Assim como na passagem do salto inorgânico para a vida (matéria orgânica) não há qualquer tendência natural ao equilíbrio, a gênese da forma humana de existir é um produto que se desdobra do desenvolvimento contraditório da matéria<sup>8</sup>, mas que se apresenta de uma forma radicalmente nova nos humanos: pela ação intencional (previamente idealizada). Disso resulta a cooperação

---

<sup>8</sup> Para os teóricos do materialismo histórico-dialético, a natureza gozou de existência sem a presença humana, deu base para seu aparecimento; e a aparição de um mundo humanizado inaugura uma nova esfera ontológica. Isso equivale dizer que a realidade existe, é anterior ao homem, é cognoscível (possível de ser mais ou menos captada pela mente humana), embora o reflexo do real não possua identidade com o real, mas a sua imagem aproximada é condicionada pela materialidade (MARX; ENGELS, 2007; LENIN, 1982).

com um *outro* mais experiente, tanto na conservação da experiência social como na construção de um projeto de transformação criativa da realidade. A conservação das conquistas históricas é a questão primordial e só acontece quando os homens (em seus grupos) assim decidem, sob a pena de perecerem.

Passamos, então, para a análise dos comentários críticos em que Piaget atribui ao processo espontâneo de equilibração o papel decisivo para que ocorra o desenvolvimento enquanto Vigotski defende a diretividade da situação social de desenvolvimento.

#### **4.3 Análise comparativa do diálogo direto sobre a imaginação criativa: Piaget comenta Vigotski (em 1952, 1967) e Vigotski comenta Piaget (em 1932, 1934)**

Como expressão da infelicidade do desencontro com Vigotski, Piaget comentou os elogios e as críticas recebidas em um texto de 1934 que compõe o livro *Pensamento e Linguagem*, sem conhecer a extensão e evolução dos trabalhos de Vigotski (a maior parte do que hoje é conhecida foi publicada após sua morte) e lamentando a falta de oportunidade para um detalhamento, réplicas e trélicas:

Não é sem tristeza que um autor descobre, vinte e cinco anos após sua publicação, o trabalho de um outro autor que morreu, quando esse trabalho contém tantos pontos de interesse imediato que o levariam a discutir pessoal e detalhadamente. [...] lamento profundamente, pois poderíamos ter chegado a um entendimento em numerosos pontos. (PIAGET, 1990, p. 71).

Assim, os possíveis entendimentos comuns, oposições e diferenças ponto a ponto (“concordo com” ou “não posso concordar com”) que podemos encontrar nas próprias palavras dos autores, expressam o pensamento que precisa ser confrontado tendo em vista a evolução intelectual e situado na cronologia dos textos.

É demonstrativo dos limites de acesso às obras o fato de que uma divulgação mais ampliada do pensamento de Vigotski só ocorreu depois da morte de Piaget, na década 1980 com a publicação das obras escolhidas, em russo.

- Tomo I - *Problemas da teoria e da história da psicologia* (1982)
- Tomo II - *Problemas de psicologia geral* (1982)
- Tomo III - *Problemas do desenvolvimento mental* (1983)
- Tomo IV - *Psicologia da criança* (1983)
- Tomo V - *Fundamentos de defectologia* (1983)

- Tomo VI - *Herança científica* (1984)

Portanto, Piaget comenta as ideias de Vigotski antes de elas serem publicadas, nas décadas de 1950 e 1960, momento em que sua teoria já estava revisada e sistematizada.

Quanto à crítica formulada por Vigotski a Piaget, de modo semelhante, esta também se baseou em um material restrito (nesse caso em razão do seu adoecimento e morte precoce), somente os três primeiros trabalhos de Piaget, e também ocorreu no momento em que as elaborações teóricas de Vigotski haviam alcançado complexidade e sistematização conceitual. Foram citados apenas:

- *A linguagem e o pensamento na criança* (1923)
- *O raciocínio lógico da criança* (1924)
- *A causalidade física* (1927)

Discutiremos a noção de imaginação criativa *desse Piaget* comentado por Vigotski em uma conferência de 1932 (Tomo II, 1994, 423-438), incluindo um trecho apresentado na introdução dessa tese e em outros trechos que tratam da Pedologia Infantil e do Adolescente (Tomo IV, 1996a, 1996b) em que Vigotski reitera o que afirmou em *Pensamento e Linguagem* e, de maneira indireta, contribuem para um diálogo sobre a imaginação criativa.

Já o *Vigotski* conhecido por Piaget é curiosamente citado em associação a um coletivo de psicólogos soviéticos, justamente nos dois momentos em que a criatividade figura como tema de destaque. São eles um trecho de sua *Autobiografia* (PIAGET, 1980) e em um rápido comentário feito em uma coletânea sobre as principais abordagens da psicologia (*Tratado de Psicologia Experimental*, 1963/1972). Talvez pelo acesso mais fácil aos textos de seus colaboradores diretos (especialmente Luria e Leontiev) que citam Vigotski com bastante frequência, e também pela escassez de material do próprio autor, suficiente para compreensão de sua teoria, Piaget arriscou em considerar semelhante e unitária a ideia do grupo.

No prefácio à edição norte-americana de *Pensamento e Linguagem* (*Thinking and Speech*, Vygotsky), Piaget (1990) afirma que desconhece o restante da obra de seu interlocutor e somente nesse caso se refere pessoalmente a Vigotski para expor suas concordâncias com algumas críticas, ao passo que reitera diferenças e oposições. Entre os diversos conteúdos abordados nesta resposta, o problema do papel da linguagem associado à

socialização aparece com maior destaque e, como demonstraremos aqui, ainda que indiretamente, auxilia na compreensão das divergências no tema da criação.

Fica explícita a intenção de diálogo entre os autores a respeito da relação entre o pensamento e a linguagem e o comum acordo sobre qual seria a principal tarefa a ser cumprida pela Psicologia da criança naquele momento:

Quando Vygotsky conclui, de suas reflexões sobre os meus primeiros livros, que a tarefa essencial da psicologia da criança era a de **estudar a formação dos conceitos científicos**, seguindo passo a passo o processo que se desenvolve sob os nossos olhos, ele não suspeitou que este era exatamente o meu programa. (PIAGET, 1990, p. 74, grifos nossos).

Com essa afirmação, entendemos que há concordância em dedicar seus melhores esforços às descobertas e escolhas interpretativas a respeito da **formação de conceitos**. Ao que parece, é esse o eixo central do encontro temático entre Piaget e Vigotski, é dele que se desdobram outros subtemas correlacionados, tais como: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, egocentrismo e socialização, atividade inter e intrapsicológica, conceitos espontâneos e científicos, etc.

São esses subtemas que compõem o conteúdo dos comentários críticos feitos por Vigotski em 1934 e, por consequência, da resposta de Piaget em 1962. E o mais importante, insistimos nisso, é que no interior desse debate também encontramos subsídios teóricos para uma análise comparativa da noção de criatividade.

Nas conferências de 1932, Vygotski (1994) apresenta seu ponto de vista sobre a imaginação criativa demonstrando justamente o quanto ele é inconciliável com a teoria freudiana da imaginação que, por sua vez, teria inspirado a teoria de Piaget. Freud (1856-1939) considerava que a imaginação estava presente na consciência da criança desde o início de sua vida na forma de consciência alucinatória e que sua dinâmica psíquica era regida, inicialmente, pelo princípio de prazer (e, posteriormente, predominaria o princípio de realidade); ou seja, dirigida para sua satisfação e não direcionada para a realidade.

Vygotski (1994, p. 429, grifos nossos) afirma:

Piaget, assim como outros investigadores, é tributário de Freud. [...] Portanto, estes autores consideram a **imaginação em suas formas primárias** como uma atividade inconsciente, como uma atividade que serve não ao conhecimento da realidade, senão à obtenção de prazer, como uma atividade não social, de caráter incomunicável.

A teoria do **pensamento egocêntrico** de Piaget daria, então, continuidade à tese freudiana, propondo um mundo de criações próprias (apartado da realidade) que, ao longo do crescimento da criança começaria, paulatinamente, a ser penetrado pela realidade até alcançar o pensamento lógico realista do adulto. Para Vygotski (1994), a análise da continuidade e a distinção entre pensamento lógico e autista constituem uma questão genética fundamental, que não teria sido bem compreendida por Freud e Piaget, para os quais a fantasia e o pensamento são erroneamente colocados em lados opostos.

Diante disso, o autor apresenta sua crítica ratificando as conclusões resultantes das pesquisas feitas por F. Buytendijk (1887-1974), E. Bleuler (1857-1939) e K. Lewin (1890-1947), e conclui que **a forma primária de imaginação criativa está voltada para a satisfação real das necessidades vitais** e que existe uma clara ligação entre o desenvolvimento **intelectual** e o desenvolvimento da imaginação criativa.

Os dois outros argumentos que reforçam essa escolha interpretativa é a comparação da psicologia animal com a humana e a psicogênese da linguagem. Essa discussão aparece no texto sobre Pedologia da criança, em 1934. Nele Vygotski (1996b) retoma o tema do pensamento autista e afirma que a realidade e a satisfação andam juntas no animal assim como no bebê e ambos só conhecem a função real. E sobre a linguagem o autor conclui:

O pensamento autista da criança progride amplamente uma vez desenvolvida a linguagem e, sobretudo, no desenvolvimento dos **conceitos**. [...] não só não coincide com o inconsciente e no não-verbal, mas se apoia no desenvolvimento da linguagem. [...] O pensamento habitual, a função da realidade, é primária e igualmente imprescindível para todo ser vivo dotado de psique como ações que correspondem a realidade.

K. Lewin mostrou recentemente que uma das manifestações mais evidentes do pensamento autista, **a imaginação**, é extraordinariamente pouco desenvolvida em crianças mentalmente retardadas. Sabemos que, em crianças normais, essa função começa a se tornar mais ou menos visível somente **após a idade escolar**. (VYGOTSKI, 1996b, p. 315, grifos nossos).

Piaget (1990) **concorda** com Vigotski que, em suas obras iniciais, de fato deixou de evidenciar o suficiente as diferenças entre sua teoria do egocentrismo e os conceitos de autismo em textos iniciais de Bleuler (que depois altera sua visão) e de princípio de prazer em Freud, sugerindo uma noção solipsista da atividade psicológica do início da vida. O autor suíço responde que a intenção foi apenas explicar a origem dos jogos simbólicos, anteriores à linguagem, com base nas semelhanças dos termos psicanalíticos.

O fato é que, para Piaget, na forma inicial, a inteligência, anterior e independente do pensamento e da linguagem, predomina a assimilação sobre a acomodação, mas a necessidade e o prazer caminham a par e passo com a adaptação da realidade, ainda que no começo a estruturação psicológica seja muito pouco acomodativa.

Por outro lado, Piaget (1951/1980) **discorda** e até qualifica como uma demasiada simplificação a crítica feita à sua teoria das estruturas cognitivas pela “tradição de Vigotsky”. Afirma que “esses estudiosos” consideram como uma função do pensamento “**dirigir e organizar** a imagem dos objetos” por meio da “transmissão social dos **signos** verbais”, alcançando uma “representação fiel do real” (PIAGET, 1980, p. 51, grifos nossos). Essa premissa acarretaria em uma conclusão pedagógica **otimista** por levar a crer que é possível provocar o desenvolvimento psicológico por meio da instrução, com a plena possibilidade de ensinar o máximo no menor tempo possível, que a aprendizagem poderia ser **conduzida** (até mesmo acelerada) pelos interesses sociais e também tudo poderia ser ensinado a qualquer tempo. Sem medo de ser tachado de pessimista, Piaget (1951/1980) defende que seus estudos demonstraram que a atividade psicológica modifica o conteúdo extraído da realidade e que, para uma criança assimilar o que a ensinam, **antes ela precisa possuir** as estruturas compatíveis (construídas em suas próprias atividades).

Para exemplificar o quão simplista é essa visão, Piaget **ironiza a criatividade** dos cientistas dos EUA e da URSS que criaram maravilhas como o Sputnik e as naves espaciais para levar o homem à lua, como demonstração cabal de que **o pensamento humano não está restrito ao que existe** (ao que é simbolizado pela linguagem), pois é **enriquecido pelas estruturas** que são anteriores e independentes da representação. E conclui:

[...] levar a sério as operações e as **estruturas** operacionais, consiste em acreditar que o sujeito pode **transformar o real**, enquanto que a primazia das imagens e da linguagem conduz a um modelo fundamentalmente conservador da inteligência e do homem. A inteligência é essencialmente **invenção ou representação**? Este é o problema: porém **não se pode explicar a invenção pelo simples jogo das representações**, enquanto que estas correspondem já a uma parte importante da estruturação ativa (PIAGET, 1980, p. 51, grifos nossos).

Está evidente que, para Piaget, a **originalidade da imaginação** e da **criação** se explica **prioritariamente** pelo caráter pessoal/singular do desenvolvimento das estruturas **internas**. Pois, a linguagem apenas reproduz a realidade, representa internamente conforme existente na realidade, participa do processo, mas **não é decisiva para o avanço criativo**. Por isso,

segundo o autor, nada de original seria possível, se o sujeito apenas duplicasse internamente o que existe fora, conservando, imitando e reproduzindo.

Esse posicionamento está estreitamente vinculado com a **reformulação** teórica ocorrida em sua obra, responsável por alterar sua compreensão geral sobre a inteligência. A **linguagem** passa a ser compreendida como **um processo tardio**, uma produção **social** que só começa a participar da estrutura psicológica posteriormente, depois que o desenvolvimento intelectual está basicamente consolidado, dando continuidade e seguindo um curso iniciado há algum tempo pelas ações sobre os objetos.

Como mostramos no primeiro capítulo dessa tese, antes dessa reformulação, a linguagem, por ser transmitida socialmente (de caráter reprodutivo) era, para Piaget, um processo fundido ao pensamento e um indício maior da atividade inteligente. Posteriormente, Piaget descobre que antes do uso da linguagem existe pensamento (inteligência). Esse é o dado crucial, o ponto de partida da formulação teórica que permanecerá por todo restante da sua obra:

[...] tudo o que escrevi (depois dos meus primeiros cinco livros) sobre o “nascimento da inteligência” em nível sensorio-motor e sobre o desenvolvimento das operações lógico-matemáticas a partir das ações, facilita-me, hoje, pôr o início do pensamento no **contexto da adaptação no sentido cada vez mais biológico**.

[...] é verdade que foi necessário um pouco de tempo, para ver que **as raízes das operações lógicas são mais profundas que as das relações linguísticas**, e que meu estudo sobre o pensamento era muito centrado sobre os seus aspectos linguísticos. (PIAGET, 1962/1990, p. 69-71).

Desde que o pensamento passou a ser compreendido como acontecimento anterior e inicialmente separado da linguagem, como um momento primário, formado pela experiência direta do sujeito, Piaget aprimora seu argumento de que partimos da máxima singularidade e originalidade, centrados nas próprias necessidades e pontos de vista. E atribui a uma construção interna – fundada na coordenação das ações do sujeito e apenas complementada pela relação circular com a cooperação interindividual – a principal responsável pela formação de uma novidade psicológica como, por exemplo, na compreensão da necessidade dos outros, que amplia o ponto de vista.

Com esse posicionamento, Piaget (1972, p. 139) apresenta, em outros termos, suas diferenças em relação a Vigotski:

O princípio nele contido [modelo de redução psicossociológica] é o seguinte: quando um **comportamento novo** vem enriquecer os precedentes, no decurso do desenvolvimento, seria devido **menos a uma construção interna** do que a um resultado das próprias interações da vida social. Nesse sentido, a redução das condutas do indivíduo às estruturas sociais não exclui os esquemas de construção, mas esta é deslocada para o terreno das interações coletivas, **em lugar de se ater aos mecanismos exclusivamente psicobiológicos.**

Nesse sentido, Piaget acusa os argumentos das abordagens teóricas psicossociológicas de supervalorização do papel da linguagem na explicação da atividade psicológica e de caírem em um “**reducionismo lateral**” advindo de modelos explicativos do tipo sociológico. Reduzem por relegarem a um mecanismo exterior de carácter reprodutivo (linguagem) a responsabilidade por formar uma conduta autêntica, original, que, portanto, só poderia derivar do progresso das construções precedentes em uma construção interna reorganizada. Piaget inclui nesse grupo de reducionistas “os trabalhos de Vygotsky e Luria sobre o papel da linguagem, passando por **nossas próprias obras iniciais**” (PIAGET, 1972, p. 139, grifos nossos).

Assim, o problema da **linguagem** como acontecimento **unido geneticamente ao pensamento** (posição inicial de Piaget) e, posteriormente, como um **acontecimento tardio**, secundário, que se desdobra de um processo inteligente evoluído (posição assumida por Piaget após sua reformulação), o que inclui uma primeira simbolização eminentemente individual, prévia à simbolização social, é uma questão teórica relevante tanto para compreender a trajetória intelectual e autocrítica piagetina, quanto a crítica dirigida a Vigotski.

Além dessa revisão teórico-crítica sobre a menor relevância da transmissão da linguagem para o desenvolvimento da atividade intelectual, Piaget estende sua crítica às implicações **ético-políticas** de tamanho desacordo. Para o autor, a “tradição de Vigotski” é simplista e conservadora quando defende a possibilidade da realidade externa e principalmente da **instrução provocar, dirigir e organizar** o desenvolvimento psicológico. Piaget (1990) faz a seguinte advertência a esse respeito: opera sobre o processo de transformações psicológicas a **lei de descentração**, ignorada por Vigotski, e indispensável para explicar a dificuldade de adaptação (especialmente no início da vida). Em razão dessa negligência, a conclusão foi a seguinte: “é necessário evitar o excessivo otimismo bio-social demonstrado às vezes por Vygotsky” (PIAGET, 1990, p. 69) e o único modo de reparar esse otimismo é levando em consideração que, para adquirir e elaborar os meios e órgãos de

adaptação estáveis o bastante para executar uma tarefa, “leva-se muito tempo” (PIAGET, 1990, p. 69).

Como afirma o autor, superar a **centração** é um processo difícil, por isso as operações lógicas levam de sete a oito anos, mais ou menos para se formarem. Além disso, a adaptação (o alcance de um estado de equilíbrio mais estável) pode assumir formas não adequadas e a perspectiva autocentrada pode levar a erros cognitivos sistemáticos – como, por exemplo, uma percepção ilusória quando estamos em um lugar escuro, ou o caso das explicações históricas da ciência astronômica como o geo e o heliocentrismo, etc. – todos causados pela forte interferência do ponto de vista imediato. Quanto mais jovem a criança, sua concepção de realidade é mais deformada pela falta de diferenciação entre o próprio ponto de vista e o dos outros. Isso significa que o ponto alto da sua centração é o início da vida (período sensório-motor). Geralmente, por volta dos 18 meses, uma mudança considerável (descentração) é verificada com certa regularidade (acontecimento equivalente a uma revolução copernicana, nos termos de Piaget), permitindo o deslocamento de perspectiva. Essa primeira idade em que a centração recua significativamente é aquela em que se inicia uma nova idade psicológica, com a formação da linguagem.

O pensamento, para Piaget, possui, portanto, uma função primária, enraizada na origem das primeiras ações desde o nascimento, se desenvolve gradual e lentamente até que, por volta de um ano e meio, fornece as bases para que a linguagem venha se formar. Nesse período inicial da vida, incomunicável pela ausência de linguagem, é caracterizado como puramente **egocêntrico**, pois somente o ponto de vista da percepção da criança conduz suas iniciativas, ou seja, seu pensamento está estruturado pelas ações sobre os objetos ao alcance do seu corpo.

Essa constatação sobre a primeira infância subsidia o pressuposto de que esse é o **momento máximo da individualidade**, o momento mais verdadeiramente autêntico, singular e original de atividade psicológica, mas que, por ser menos estável, tende naturalmente a recuar (descentrar-se) e a perder força espontaneamente em favor da estabilidade oferecida pela convivência social (embora menos original, por ser reprodutiva, genérica, padronizante). Em linhas gerais esse é o processo gradual de **tendência à socialização** defendido por Piaget.

Quando a dificuldade de diferenciação dos pontos de vista próprios e o dos outros não é observada, portanto, quando o principal obstáculo à coordenação (a teoria do egocentrismo) é completamente ignorado, torna-se compreensível a tendência a reduzir e simplificar o problema do desenvolvimento. É assim que, para Piaget, essa negligência explica a supervalorização ou a visão ingênua e otimista da cooperação intelectual.

Para o autor, seus estudos sobre o julgamento moral, supostamente desconhecidos por Vigotski, revelaram que antes dos sete anos as crianças não conseguem coordenar as regras durante um jogo. A interação não se efetiva e elas não sabem disso, “[...] cada uma jogava por si mesma e todas venciam, sem entender que a coisa essencial é a competição” (PIAGET, 1990, p. 69). Se o diálogo não se efetiva, portanto, essa é uma forma de linguagem não socializada. Assim, se a criança pensa que está comunicando algo sem estar, não há cooperação de fato. Para Piaget, a linguagem egocêntrica é, então, mais um exemplo de centração, de erro cognitivo sistemático.

Tomando por base esse desacordo sobre a fala egocêntrica e por seu entendimento de que Vigotski não separa a função do pensamento e da linguagem e que ambas seriam socialmente formadas, Piaget, conclui que o desenvolvimento intelectual para o psicólogo soviético seria um processo de **generalização** das percepções, suficiente para levar as operações mentais à consciência. Para Piaget, essa explicação é “um simples sistema linear” em comparação com a dele (que reconhece o desafio da descentração) e defende que a linguagem, antes de superar a centração e conquistar a socialização, é formada por conceitos espontâneos, resultantes da **continuidade das reestruturações autorreguladoras** da atividade mental. Para o autor, o fator central é a construção da operação, ou seja, a ação em si, por isso conclui: “o processo de generalização é apenas o resultado desta elaboração de estruturas, que derivam não das percepções, mas das ações totais” (PIAGET, 1990, p. 76).

Então, para teoria piagetiana do desenvolvimento, em que a descentração está implícita, a socialização é sinônimo de *entender e se fazer entendido*. Essa é uma condição para alcançar desenvolvimento intelectual lógico-formal. Nas palavras de Piaget (1990, p. 76):

[...] todo o pensamento lógico é socializado porque implica a possibilidade de comunicação entre os indivíduos.

As ações, quer individuais quer interpessoais, são, na sua essência, coordenadas e organizadas pelas estruturas operatórias, que são construídas espontaneamente durante o desenvolvimento mental.

O correspondente da ideia de socialização piagetiana na teoria vigotskiana, é o seu inverso. Como vimos, na visão de Vigotski o desenvolvimento psicológico para Piaget incorpora, a seu modo, a teoria freudiana de satisfação das necessidades e adaptação à realidade, ou seja, parte do pré-social, do absolutamente centrado no indivíduo (subordinado a si mesmo) ao socializado pela conquista da reciprocidade. Ao passo que, para Vigotski, o início da vida é o momento da **máxima dependência social** e é a situação social de

desenvolvimento (própria de cada idade) que regula a dinâmica da sua existência social, provocando e dirigindo de modo decisivo o processo de desenvolvimento. Além disso, a tendência à individualização é o resultado de um longo percurso no desenvolvimento psicológico que acontece em saltos qualitativos. Partindo da total sociabilidade para o aparecimento do germe de iniciativas individuais por meio da atividade interpsicológica e subsequente aparecimento da atividade intrapsicológica, inaugurada quando a fala egocêntrica é, transitória e gradualmente, substituída pelo silêncio do pensamento íntimo.

Cabe lembrarmos que o processo de revisão e autocrítica pelo qual passou as ideias de Vigotski de fato envolveu o reconhecimento de certo simplismo, lacunas e esquematismo, presente em suas primeiras explicações sobre a generalização e evolução do significado da palavra.

Contudo, a nova direção presente na reformulação do problema não resultou em uma maior concordância com Piaget, pela aceitação da preponderante continuidade das reestruturações. Até porque Vigotski (2010a, p. 478) já admitia desde o início o fato de “a definição do nível de desenvolvimento e sua relação com as possibilidades da aprendizagem constituem fato inabalável e fundamental, do qual podemos partir sem medo como se parte de algo indiscutível”. Isso demonstra que a construção interna foi claramente admitida pelo autor em um texto escrito em 1924. Também nesse trecho aparece essa ideia: “a própria generalização primordial que existe com tanta abundância em todo o discurso da criança pertence a um determinado tipo de estruturas, então só certo círculo de operações se torna possível nos limites de dada estrutura [...]” (VIGOTSKI, 2010a, p. 519).

O que se renova e ganha complexidade em sua compreensão sobre o processo de generalização está justamente no aprofundamento dos argumentos sobre a **socialização precoce**. Vigotski (2010a, p. 525, grifo nosso) afirmava: “Os conceitos espontâneos se desenvolvem não sem a ajuda dos adultos, ou seja, desenvolvem-se de **cima para baixo** e de **baixo para cima**”. Desse modo, o que marcará a reformulação teórica é uma nova explicação para a antiga constatação de que a *ajuda do adulto* pode modificar, em nível de desenvolvimento real, nos limites de um potencial sinalizado pelos avanços da criança em situação de cooperação.

Vimos que foi por meio da descoberta teórico-experimental que se deu a autocrítica a respeito da mudança qualitativa das funções de elementares para superiores. Desde então, Vigotski formula sua teoria dos sistemas psicológicos e passa a reconhecer que as relações sociais mudam as relações entre as funções, o que provoca a formação de novos nexos, inibe as antigas conexões reflexas, e uma nova formação psicológica lenta e gradualmente emerge

da alteração geral de todas as funções envolvidas. Linguagem e pensamento, por exemplo, passam a ser compreendidas como funções naturais, primárias (elementares) e geneticamente independentes (separadas) que se conectam no curso do desenvolvimento e isso as transforma mutuamente. Disso resulta a complexificação e a formação de novidades psicológicas (neoformações) que aparecem a partir do momento que as funções se fundem.

Para Piaget, linguagem é sinônimo de experiência social, um acabamento final que só é possível com base em uma estruturação simbólica formada na interação física sujeito-objeto. É uma função secundária e avessa à originalidade, que se desdobra do pensamento desenvolvido desde o início da vida pelo processo biopsíquico de coordenação das ações. Já para Vygotski (1996b) ela está presente na filogênese, e se manifesta primariamente na forma de expressão de estados afetivos de pedido de ajuda e de tentativa de comunicação – com semelhanças, mas qualitativamente diferente da linguagem em outros animais, isso desde a origem. A situação social de desenvolvimento que se forma nas primeiras semanas de vida do bebê é uma contradição entre a impossibilidade de comunicação direta e a total dependência social pela impotência biológica; um contexto que movimenta instintivamente pedidos de ajuda que gradualmente passam “de estados vivenciais sem conteúdo objetivo” a ganhar forma de condutas que se ampliam e se diversificam, dirigidas pela possibilidade de atuar por intermédio do outro (VYGOTSKI, 1996b, 306). Quando pensamento e linguagem se fundem definitivamente, mais ou menos aos 18 meses, a própria relação entre essas funções inaugura um novo momento de atividade psicológica, um salto qualitativo. A relação transforma mutuamente linguagem e pensamento, as altera profundamente, e assim surgem as funções superiores, complexas, dessa fusão desencadeada pela situação social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996b; VYGOTSKI 2009b). Mais adiante, esses sistemas psicológicos produzem outras neoformações que passam a explicar a evolução do significado da palavra (formação de conceitos), prioritariamente dirigidas pelas relações sociais específicas da dinâmica da respectiva idade (VYGOTSKI, 1996b).

Nestes textos sobre Pedagogia da Infância, desconhecidos por Piaget, encontramos Vygotski (1996b) apresentando de outra maneira seus argumentos contrários à noção de socialização e à teoria do egocentrismo de Piaget, apoiado nas ideias de W. Peters. O autor afirma que a fala egocêntrica seria, na verdade, apenas um resquício da neoformação básica do primeiro ano de vida (o proto-nós) que explica a dificuldade de socialização do pensamento pela linguagem na segunda infância (antes dos sete anos). Essa peculiaridade das crianças de falarem sem se entenderem era um fato empírico de seu conhecimento, mas o que explicaria esse fenômeno não seria a tendência à contração, mas o vestígio de uma consciência que

antecede a compreensão do *eu*, aliás, a primeira forma de consciência que se desenvolve da primeira neoformação: “a consciência de uma indivisível comunalidade psíquica, e a impossibilidade de sentir-se excluído dela”, característica de um tempo anterior de sua consciência, que foi seu traço dominante durante o primeiro ano (VYGOTSKI, 1996b, p. 314).

Segundo Vygotski (1996b), a possibilidade de comparar suas próprias ações com outras possíveis é uma conquista psicológica posterior, característica da consciência tardia do *como*? Ou seja, a criança simplesmente “não sabe que o que ele pensa só é compreensível para ele, que os adultos podem não compreendê-lo” (VYGOTSKI, 1996b, p. 347). E só mais adiante que, de fato, uma cooperação de segundo grau poderá se dar, no formato de uma comunicação efetiva. Entendemos, então, que, para Vygotski, enquanto a criança ainda não pensa sobre o que se pensa (reflexão), ou seja, só consegue usar a linguagem para se expressar, ainda que essa comunicação não se efetive e o que ela gostaria de expressar não seja compreendido por quem foi alvo dessa iniciativa, ela não terá condições de refletir sobre isso.

Também encontramos nesses últimos textos a presença de novos argumentos, acentuando ainda mais sua oposição a Piaget: “É uma teoria em franca e aberta contradição com a defendida por nós” (VYGOTSKI, 1996b, p. 314). A ação sobre os objetos descrita por Piaget, segundo a leitura realizada por Vygotski (1996b), é natural, espontânea e indiferenciada, de modo que as pessoas e as coisas são igualmente parte de uma interação que se volta para os interesses próprios da criança. Vygotski reúne, então, dados de pesquisas experimentais da época sobre o tema e o refuta. Afirma que no primeiro ano de vida a criança já sabe distinguir as pessoas dos objetos e que os dados comprovam a presença precoce do conteúdo social na ação humana. Reações diferenciadas “específicas e cada vez mais complexas e amplas de índole social (a voz humana, a expressão do rosto, o sorriso), de busca ativa de contato com outra pessoa” foram descritas pelos experimentos realizados por Fayans e revisadas para corroborar sua oposição a Piaget:

As experiências de Fayans mostraram que a relação da criança com o objeto é totalmente determinada pelo conteúdo social da situação em que o objeto é encontrado. Podemos garantir que a criança em tais experiências não diferencia a pessoa do objeto? Piaget só tem razão quando diz que o bebê ainda não sabe diferenciar o conteúdo social do conteúdo objetal da situação. Comparado com uma criança de dois anos com linguagem fluente, o bebê não diferencia o pedido de ajuda solicitado ao adulto da ação direta sobre o objeto. Nós vimos em experimentos que, quando o objeto é retirado, a criança abandona suas tentativas mal sucedidas para apreendê-lo, mas assim que ele vê um adulto próximo, ele reitera com igual vivacidade seus esforços anteriores. A verdade é que a criança não busca a ajuda do experimentador, mas tende diretamente para o objeto, o que dá a impressão de ser uma

conduta mágica. No entanto, demonstra com clareza indubitável que a aparência mágica dessas ações deve-se ao fato de que uma situação de objetivo impossível torna-se repentinamente possível e atual para a criança por intermédio de outra pessoa. A criança ainda não está ciente dessa mediação e não sabe como usá-la intencionalmente, mas graças a elas se atualizam suas ações quase-mágicas. Uma análise detalhada dos experimentos de Piaget também nos faria entender que a criança não reage com as ações mágicas à situação com o objeto desaparecido, mas a situação cujo centro é o caminho para o objeto que passa através da relação com outra pessoa. Assim, pois, a conduta solipsista do bebê se torna, de fato, uma conduta social inerente à sua consciência do 'proto-nós'. (VYGOTSKI, 1996b, p. 316-317).

Nessas linhas encontra-se exposta a forma como Vigotski propõe uma teoria da individualização e defende a tese da sociabilidade precoce. Para expor seus argumentos, o conceito de egocentrismo e a teoria da socialização de Piaget são justamente tomados como apoio para refutação.

De modo geral, esse debate nos mostra que, embora as referências diretas tenham se fundamentado em materiais escassos e desatualizados, a oposição de suas ideias não perdeu validade nem pertinência. Fica evidente que a visão que Piaget formulou a respeito da teoria de Vigotski e vice-versa, de Vigotski sobre o pensamento de Piaget alcançou o alvo de suas diferenças, captou o que tinha de central e o que, em obras posteriores pudemos conferir alterações que deram continuidade, aprofundamento e atualização das conclusões esboçadas no início.

O desacordo principal está, portanto, no caráter diretivo e reprodutivo da linguagem, logo, avesso à autêntica originalidade para Piaget. A linguagem, por essa abordagem, é responsável por uma criatividade reprodutiva (inventiva, socialmente útil), enquanto a criatividade verdadeiramente original estaria limitada ao período anterior ao aparecimento da linguagem, quando as interações com o meio ainda estão restritas ao corpo da criança, por isso mais individualizadas e singulares. A originalidade de uma criação só é verificada na adolescência, na visão de Vigotski. A conquista da individualidade se dá com a reflexão, com o pensamento íntimo (relação intrapsicológica); só assim a originalidade reprodutiva da infância (de maior grau de dependência social) pode ser superada. Todavia, para Vigotski, nem mesmo essa última é entendida como um produto de um processo natural, espontâneo, em que o meio apenas influencia como circunstância, pois a fonte do desenvolvimento é situação social própria de cada idade.

## 5 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho nos dedicamos sistemática e exclusivamente a um tema basilar do campo de Fundamentos da Psicologia. Nossa meta, antes de tudo, foi a de nos afastarmos o máximo possível de uma abordagem da criatividade que, por seu caráter teórico-conceitual, resultasse em uma discussão abstrata, fragmentada e descontextualizada, que não dialogasse com os problemas vivos, pulsantes da realidade do trabalho em Psicologia, nos mais diversos setores de atuação. Também rejeitamos a noção empreendedora mercadológica da criatividade, o que certamente dialoga com a vida cotidiana, mas de maneira unilateral, mecânica e acrítica, reduzindo o humano a uma de suas formas de relação sociais mais destrutivas, a de vendedor de força de trabalho.

Então, o caminho eleito foi o de centrar esforços na análise comparativa dos recursos conceituais fornecidos por Piaget e Vigotski para compreensão da criatividade como um complexo acontecimento psicológico que se desenvolve na pessoa comum (não só uma qualidade de artistas ou inventores) e participa de suas vivências toda vez que elas rompem com a mera reprodução ou automatismo.

Nosso ponto de partida foi a afirmação feita por Vigotski, citada em nosso estudo anterior, sobre a criatividade em Piaget: concordando com sua teoria das idades, mas se opondo a sua visão da imaginação criativa como algo separado da formação de conceitos.

Começamos pela caracterização das duas posições a respeito da criatividade de modo contextualizado, depois sintetizamos as ideias e realizamos a análise comparativa. Apresentamos o primeiro argumento desta tese, extraído das reformulações em suas trajetórias teórico-biográfica, da elaboração de uma proposta de síntese conceitual que viabilizou a comparação e a elaboração dos outros dois argumentos: a identidade em suas concepções gerais sobre a existência de idades psicológicas que explicam a dinâmica criativa e a contrariedade de suas ideias com base no diálogo direto, em seus próprios comentários críticos.

Nos dois capítulos iniciais, a evolução do tema da criatividade foi situada nas reformulações teóricas de Piaget e Vigotski, pois é parte de um pensamento vivo, que se move, se reafirma e se nega, se altera com a descoberta de novos dados, com as críticas e autocríticas, expressando o próprio caminho da criação percorrido por cada autor. Essa criatividade em processo em suas próprias biografias produziu duas teorias psicológicas sobre a criatividade, o que demonstra a potência criativa do aperfeiçoamento do diálogo, do confronto entre os dados adequadamente coletados e suas distintas interpretações e, finalmente, sua conversão em reflexões e autocrítica.

Duas questões nos chamaram a atenção nos argumentos críticos apresentados por Piaget frente ao papel da vida social na produção original. Primeiramente, entendemos que quando o autor reconsiderou seus estudos iniciais e rebaixou a importância anteriormente atribuída à transmissão social da linguagem, também acabou deixando para trás uma lacuna. A evolução adaptativa pela coordenação das ações é um acontecimento comum na natureza observada em diversos animais. Ou seja, Piaget se apoia em leis da biologia para explicar a novidade/originalidade na história da ciência e na psicologia individual. Isso significa um recuo genético radical até a origem da criação orgânica, característica intrínseca à vida em geral, e um salto que transfere as teses de uma teoria criacionista para a tendência ao equilíbrio essencialmente produtora de novidades de maior cooperação social, ou seja, adentrando em uma teoria psicológica e sociológica. A primeira explicação respondia ao problema da peculiaridade do modo humano de se adaptar com o auxílio da linguagem, essencialmente social, em contraste com os demais animais e, ao que nos parece, não foi substituído por outra de melhor poder explicativo.

A segunda questão é que a defesa da existência de um padrão de estrutura que se repete nas idades e, sobretudo, a centralidade do processo de tendência natural para equilíbrio, também não nos oferece argumento suficiente para compreender a originalidade que cria o mundo dos homens. Concluímos que somente a ação intencional inventiva, marcada pela possibilidade de autocrítica, conquistada com o desenvolvimento das estruturas hipotético-dedutivas, pode oferecer um produto original-criativo.

Pelo exposto, entendemos que o debate sobre o caráter criativo da espontaneidade, ou seja, a distinção entre a reprodução passiva (mecânica) e a reprodução ativa (recombinação) na idade do jogo simbólico (de originalidade relativa), tem seu indiscutível valor para demonstrar o germe da criatividade e de que imitar não é conhecer. E também que conhecer é uma conquista original para quem não conhecia tal fenômeno. Isso quer dizer que o conhecimento novo não está dado apenas pelas conquistas biológicas (evolutivas), tampouco é uma simples captação da realidade pela transposição fiel das experiências ou dos ensinamentos internamente. Não desabrocha pelo simples amadurecimento natural do organismo, tampouco depende diretamente da imitação. É fundamentalmente ativo e espontâneo, por não sofrer influência decisiva de experiências anteriores, e é relativamente novo em relação a experiência do próprio sujeito, produz inovações pessoais que reconfiguram e promovem novidades no seu modo de existir.

Todavia, a diferença entre reproduzir um conhecimento por imitação e recriar ativamente um conhecimento já existente atende parcialmente nosso objetivo de uma

contribuição teórica para o tema da criatividade. A retomada dessa formulação nos auxilia na compreensão da autonomia e da espontaneidade, mas certamente possui uma conexão restrita com a ideia de originalidade. Além disso, ajuda a entender o porquê de Piaget nunca ter dado maior importância ao desenvolvimento psicológico que a criança alcança por influência diretiva do exterior (ligado aos ensinamentos escolares e familiares).

Priorizar a conquista da noção de quantidade, por exemplo, em comparação com a conquista de escrever um diário ou planejar uma viagem, não exprime criatividade no formato que estamos abordando. Trata-se de um outro acontecimento psicológico, de outra natureza. Certamente a primeira recriação leva o sujeito adiante no conhecimento e dá base para a segunda. Mas reconstruir em si mesmo, reinventar o já inventado por outros, ainda que sozinho, espontaneamente, não explica em si mesmo a criação que é original em comparação ao que existe. Mesmo a produção de novidades psicológicas como a reversibilidade, o domínio simbólico da fala e da escrita etc., que são novidades revolucionárias para quem aprende, para a vida daquela criança que passa a compreender pela primeira vez. Mas, em termos criativos, são inferiores à engenhosidade. É diferente de aparecer pela primeira vez na história da humanidade.

Nossos autores se apoiaram igualmente na psicogênese para propor um modo de integração dinâmico-totalizante dos diversos eventos psicológicos. Para ambos o modo de agir no mundo dos homens em cada idade (especialmente depois do aparecimento da experiência representada pela linguagem) é aprimorado, pois permite uma progressiva interação com as outras pessoas e consigo mesmo (autoconsciência e autocrítica). Esse encontro de opiniões, em meio à diversidade de suas ideias, sugere a fecundidade do caminho metodológico de investigação da criatividade como um problema das idades (segundo argumento desta tese).

Concluimos, portanto, que cada um a seu modo compreende a criação como resultado de um processo de desenvolvimento. Defendem a existência e o papel fundamental de regularidades e de uma sequência de saltos qualitativos que indica uma periodicidade de mudanças psicológicas.

Segundo esse modelo de fazer psicologia, diante de um evento/fenômeno, cabe problematizar a situação precedente e sua evolução questionando: *Como estava antes de existir? Que acontecimentos desencadearam o processo de mudança? Entre eles, qual ocupa um papel mais decisivo para o surgimento do novo? E o que o impulsiona? Como segue o desenvolvimento? Em que direção?*

Abordando os problemas psicológicos de modo genético, ambos levaram a campo algumas hipóteses, deram voz às crianças valorizando o modo peculiar como elas, em geral, se expressam e se relacionam com o mundo. Piaget optou propositalmente por perguntas inusitadas para que o conteúdo fornecido fosse puramente espontâneo, independente da experiência; enquanto Vigotski recorreu ao recurso comparativo dessa mesma situação espontânea e inusitada em contraste com o momento de formação de um sistema consciente arbitrário, orientado. O resultado é que suas investigações forneceram provas suficientes para que os permitissem afirmar a existência de momentos distintos, períodos de transição e identificassem determinadas características predominantes das alterações psicológicas, em um diálogo aberto e em paralelo com os avanços científicos de três campos de estudo:

- **antropológico:** as particularidades da dinâmica psicológica na história humana, em diferentes grupamentos humanos, de diferentes períodos históricos;
- **psicopatológico:** as particularidades da dinâmica psicológica em casos de adoecimento, a lógica da dissolução das funções psicológicas conquistadas anteriormente;
- **psicologia infantil:** as particularidades da dinâmica psicológica do bebê, da criança pequena, da idade escolar, do adolescente e do adulto.

Isso demonstra que tanto para Piaget como para Vigotski a escolha de realizar trabalhos experimentais com crianças e a investigação da infância não é necessariamente um fim em si mesmo. Em outras palavras, a análise genética consiste em um recurso metodológico crucial para alcançar objetivos mais amplos. O recuo à gênese, a busca das continuidades e das novidades desde o início da vida, é igualmente válido para qualquer problema investigativo, é um caminho cognitivo para compreensão, e é também um pressuposto, um princípio norteador do pensamento dialético: tudo que existe está em movimento constante e desse movimento emergem novas formas, qualitativamente distintas da precedente.

Todavia, esse princípio norteador, pejorativamente chamado de etapismo, é comumente interpretado como uma predestinação, uma projeção de um trajeto previsível de crescimento e progresso. Ele é amplamente reconhecido e também criticado na obra de Piaget, e é curiosamente negligenciado na teoria de Vigotski, o que nos indica um ponto de chegada e de partida para novas e futuras investigações.

Se por um lado, à adesão teórica a dinâmica das idades certamente abre precedentes para interpretações rígidas e preconceituosas, por suas polaridades definidoras de uma norma e seus desvios. Por outro, entendemos que, ao atribuir um sentido norteador dos vestígios de um movimento (passado, presente e futuro), basilares para cognição e para prática sobre algo

em processo, traçamos referências mínimas (com base nas quais se desdobram infinitas variações). Tais parâmetros servem de guia para evidenciar as distintas tendências que predominam nos mais diversos modos de existir humano e refletir criticamente sobre o *modos operantes* supostamente universal e *natural* de um indivíduo constituído em meio a relações sociais reprodutoras da sociedade das mercadorias.

Para além do perigo reducionista da bipolaridade regular/irregular e seus desdobramentos, sem dúvida pertinente, entendemos ser tanto mais primordial compreendermos a oposição no modo como os autores privilegiam o papel da *tendência espontânea ao equilíbrio* (Piaget) e da *experiência social diretiva* (Vigotski) como momento culminante, decisivo, para que ocorram transformações qualitativas que favoreçam o desenvolvimento como um todo e o processo criativo em particular. Aqui está nosso ponto de chegada e de partida para continuar os estudos.

## REFERÊNCIAS

- BLANK, J. G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 31-56.
- CARMO, F. M. do; JIMENEZ, S. V. Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 621-631, out./dez. 2013.
- COELHO, T. P. C. **Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da psicologia histórico-cultural**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- COLL, C.; GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49.
- DELARI JR., A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FADEL, S.; SILVA, G.; WECHSLER, S. Criatividade e Educação: análise da produção científica brasileira. **Revista Recrearte**, 2007. Disponível em: <[http://www.revistarecrearte.net/spip.php?page=imprimir&id\\_article=275](http://www.revistarecrearte.net/spip.php?page=imprimir&id_article=275)>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- GONZALEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º sem. 2007.
- \_\_\_\_\_. Vygotsky's thought: moments, contradictions and development. **Summa Psicológica UST**, v. 13, n. 1, p. 7-18, 2016.
- IVANOV, V. S. Notas. In: VIGOTSKI, L. S. **A tragédia do Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 7-13.
- KEILER, P. “Cultural-historical theory” and “Cultural-historical school”: from myth (back) to reality. **Dubna Psychological Journal**, n. 1, p. 1-33, 2012.
- LACERDA JR, F. **Psicologia para fazer a crítica?** Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi. 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- LAGE, Y. R. **Sublimação e Idealização: os destinos de um conflito**. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 2008.

LENIN, V. I. U. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1979.

LÉNINE, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**: notas críticas sobre uma filosofia reacionária. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições Avante!, 1982.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L S Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (v. I, livro).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NAKANO, T. C; WECHSLER, S. M. Criatividade: Características da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167704712007000200015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712007000200015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PARADA, A. **Criatividade e processos criativos**: diálogos e controvérsias na produção acadêmica fundamentada na perspectiva histórico-cultural (2006-2012). 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusão da filosofia; Problemas da psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. A explicação e psicologia e o paralelismo psicofisiológico. In: FRAISSE, P.; PIAGET, J. **Tratado de psicologia experimental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972. v. 1, p. 127-164. (Trabalho original publicado em 1963).

\_\_\_\_\_. (1951). Autobiografia. In: EVANS, R. **Jean Piaget: O Homem e suas Ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980. p. 27-60.

\_\_\_\_\_. Comentários de Piaget sobre as observações de Vygotsky concernentes a duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O raciocínio da criança”. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 69-77, out./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

PIAGET, J. et al. Autobiografía. **Anuario de psicología/The UB Journal of psychology**, n. 4, p. 27-60, 1971.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogênese e História das Ciências**. Tradução de G. Unti. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRESTES, Z. Guita Iovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, 2010.

PUZIREI, A. Prefácio. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. **El proceso de formación de la psicología marxista**. Moscou: Editorial Progreso, 1989. p. 11-26.

SANTOS, A. T. dos. **Estudo da criatividade no Brasil**: análise das teses/dissertações em Psicologia e Educação (1970/1993). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 343-360, out. 2015.

TOASSA, G. A “Psicologia Pedagógica” de Vigotski: considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2013.

TULESKI, S. C. **Vygotsky and Leontiev: The Construction of a Marxist Psychology**. New York: Science Publishers, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Vygotsky in English: What still needs to be done. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 45, n. 4, p. 475-493, 2011.

VAN DER VEER, R.; YASNITSKY, A. Vygotsky in English: What still needs to be done. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 45, n. 4, p. 475-493, 2011.

VASCONCELOS, M. S. **Piaget**: Epistemologia e Construção da Criatividade. 2007, 171 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

VASCONCELOS, M. S.; OLIVEIRA, M. L. Criatividade e imaginário no desenvolvimento humano. **Revista Vertentes**, Assis, SP, n. 4, p. 103-116, 1998.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A.; LIBERALI, F. C. Brincar no hospital: uma produção criativa na formação de alunos-educadores<sup>1</sup>. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2011.

VERESOV, N. **Undiscovered Vygotsky**: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia do Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Trabalho original publicado em 1916).

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

\_\_\_\_\_. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Pensamento e Palavra. In: \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b. p. 395-486. (Trabalho original publicado em 1934).

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010b.

VYGOTSKI, L. S. Conferencias sobre Psicología. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1994. p. 351-449, Tomo II. (Trabalho original publicado em 1932).

\_\_\_\_\_. El problema de la edad. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996a. p. 251-274, Tomo IV. (Trabalho original publicado em 1932).

\_\_\_\_\_. (1931). **Obras escogidas**: Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. Paidologia del adolescente. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996b. p. 9-248, Tomo IV. (Trabalho original publicado em 1931).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YASNITSKY, A. et al. **Vygotski revisitado**: una historia crítica de su contexto y legado. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2016.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, 2005.

ZAVERSHNEVA, E. Iu. Investigating L.S. Vygotsky's Manuscript "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology". **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 50, n. 4, p. 42-63, jul.-aug. 2012.

ZAVERSHNEVA, E. Iu.; OSIPOV, M. E. Primary Changes to the Version of "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology" Published in the Collected Works of L.S. Vygotsky. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 50, n. 4, p. 64-84, jul.-aug. 2012.